



Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche

Indirizzo Pedagogia della Formazione

Ciclo XXVII

Le memorie professionali degli operatori dei nidi d'infanzia

Uno sguardo biografico ai saperi in formazione professionale

**Studio di caso con un gruppo di operatori dei nidi nel contesto
napoletano**

Tesi di Dottorato in Pedagogia della Formazione

Dottoranda

Marianna Capo

Tutors

Prof.ssa Maura Striano

Prof. JeanMichel Baudouin

Prof.ssa M. Rosaria Strollo

Coordinatrice

Prof.ssa Maura Striano

A.A. 2015/2016

A coloro che scalano le montagne
che hanno ben chiara la meta (il risultato)
ma che non distolgono mai lo sguardo dal
viaggio (il processo)...

A coloro che, nel mentre viaggiano,
valorizzano il proprio tempo
incontrando ed ascoltando
storie altre.

Marianna

Indice

Introduzione	p.7
---------------------	-----

Capitolo Primo

1. La formazione continua nello scenario della Knowledge Society	p.10
1.1 La formazione continua: la normativa nazionale ed internazionale	p.18
1.2 La formazione continua a partire dai bisogni concreti dei professionisti	p.28
1.3 La formazione continua dei professionisti dell'educazione	p.35
1.3.1 Nuove prospettive per le professionalità operanti nei nidi d'infanzia	p.47

Capitolo Secondo

2. I nidi d'infanzia: breve excursus storico-legislativo	p.53
2.1 Uno sguardo ai servizi educativi per la prima infanzia	p.56
2.2 L'offerta dei servizi educativi sul territorio Campano	p.59
2.2.1 Il questionario esplorativo quale strumento privilegiato per lo sfoglio del territorio	p.64
2.3 Lo studio esplorativo: dettagli applicativi	p.66
2.3.1 I risultati dei questionari: una linea di tendenza	p.69
2.4 Considerazioni conclusive	p.72

Capitolo Terzo

3. Lo sfoglio del territorio	p.82
3.1 Uno sguardo al territorio della penisola Sorrentina	p.84
3.2 L'analisi del contesto organizzativo tra dimensione "hard" e dimensione "soft"	p.90
3.3 La cooperativa sociale Prisma nel territorio della Penisola Sorrentina	p.95
3.4 I servizi offerti dalla cooperativa sociale	p.97
3.5 I nidi d'infanzia	p.100

3.6 L'organizzazione dei nidi e la promozione della qualità organizzativa	p.102
3.7. I nidi come comunità di apprendimento	p.108
 Capitolo Quarto	
4. La scelta qualitativa	p.124
4.1 L'approccio fenomenologico	p.129
4.1.1 L'approccio fenomenologico-ermeneutico	p.131
4.2 Lo studio di caso	p.132
4.3 La ricerca-azione: origini ed evoluzioni	p.134
4.3.1 La ricerca-azione come processo di co-formazione	p.139
4.4 L'approccio narrativo autobiografico	p.141
4.4.1 L'approccio narrativo autobiografico: la prospettiva francofona e quella italiana	p.148
4.4.2 Narrazione autobiografica e formazione ... esplorazioni feconde	p.154
4.4.3 I motivi e le operazioni cognitive della formazione autobiografica	p.156
 Capitolo Quinto	
5. Implicazioni etiche e metodologiche	p.163
5.1 Il campione	p.164
5.2 Lo strumento	p.165
5.3 L'intervista fenomenologica quale strumento per la rilevazione dei bisogni di formazione	p.166
5.4 L'analisi fenomenologica delle interviste	p.169
5.4.1 Le <i>Core Categories</i>	p.176
5.4.2 Le Categorie periferiche	p.193
5.5 I profili professionali emergenti dall'analisi fenomenologica	p.198
5.6 L'analisi cinetica: la promozione di un'intellegibilità delle "prove" biografiche	p.208
5.6.1 Tre profili per l'analisi cinetica	p.215
5.7 Conclusioni	p.228

Capitolo Sesto

6. La Fase di ricerca –formazione	p.235
6.1 L’identificazione dei bisogni	p.237
6.2 Il Bilancio di competenze per gli operatori dei nidi	p.238
6.2.1 Le fasi del bilancio di competenze	p.246
6.3 La definizione degli obiettivi formativi	p.255
6.4 Le fasi del percorso di formazione	p.256
6.5 La metodologia	p.264
6.6 I prodotti della formazione	p.266
6.6.1 La Tavola dei saperi	p.267
6.6.2 Il manifesto pedagogico dei nidi	p.279
6.6.3 La Video Puzzle story dei nidi d’infanzia	p.280
6.7 La valutazione del percorso di formazione	p.282

Bibliografia	p.291
---------------------	-------

Annessi	p.320
----------------	-------

Introduzione

La ricerca qualitativa, di taglio micro- pedagogico, e finalizzata all'individuazione dei bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina, si inquadra nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n.1260 recante: "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto dei bambini alle pari opportunità di apprendimento". L'esigenza di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla "qualità" della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi, Sharmahd, 2012).

Si ritiene che una formazione possa dirsi di "qualità" laddove cerchi di intercettare i bisogni di crescita professionale manifesti ed impliciti degli attori che abitano un contesto professionale (Carli, Panaccia, 1999). Nell'ambito della ricerca qui presentata, a partire dall'individuazione dei bisogni formativi dei soggetti interessati, si è evidenziata la necessità di:

- creare un contesto finalizzato alla riflessione e condivisione in gruppo delle esperienze professionali;
- implementare le competenze di documentazione delle pratiche.

Pertanto, è stato co-progettato un percorso formativo, avvalendosi della metodologia dell'atelier narrativo- autobiografico, declinato operativamente in un duplice registro orale e scritto (Formenti, 1998). La narrazione, in questo caso, ha rappresentato un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute. Inizia per il narrante quella che si può definire la « *prova* » biografica. Una prova che comprende spesso il racconto

di vissuti ed esperienze difficili, ma che al tempo stesso « qualifica » il soggetto narrante riconoscendogli competenze, abilità e saperi impliciti (Polany, 1979; Vanhulle, 2009, 2012).

Quali le implicazioni formative della narrazione intesa quale dispositivo di lavoro pedagogico (Striano, 2002), ovvero di una formazione che privilegia il racconto di sé, delle esperienze professionali e la loro condivisione in un contesto di gruppo?

Le narrazioni, luoghi privilegiati della soggettività e della riflessività, inaugurano, lo spazio di una doppia “*prova*” biografica (Baudouin, 2010; Baudouin & Leclerc, 2013; Baudouin & Fretigné, 2013) comportando per il soggetto la “*messa in racconto*” di sé e delle proprie esperienze professionali ed al contempo la visibilizzazione del proprio “*capitale biografico*” (Delory Momberger, 2010) in funzione di un progetto di sviluppo, insieme, umano e professionale.

*L'educazione attraversa la vita come un fiume, rendendola più feconda.
Come un fiume che scorre l'educazione ha in sé il cambiamento.
Procede, permanendo, in un genere di esperienza che si protende tra passato e futuro.
Carattere fondamentale è il divenire, la volontà di cambiare e di cambiarsi*

Vanna Iori, Essere per l'educazione

Capitolo Primo

1. La formazione continua nello scenario della Knowledge society

I cambiamenti strutturali intervenuti a differenti livelli sul piano sociale ed economico richiedono agli individui non solamente di apprendere, ma di *apprendere ad apprendere* per avere la possibilità di anticipare e far fronte costantemente alle incessanti trasformazioni (Alberici, 2008; Vandamme, 2002, 2003). È richiesta agli adulti la metacompetenza dell'*apprendere ad apprendere*. Così la definisce Alberici nel testo "*Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*" (2008). L'autrice tiene a precisare che l'*"apprendere ad apprendere"* comprende al tempo stesso fattori cognitivi, emotivi, evolutivi, biologici, sociali, di relazione, di empowerment e di crescita degli individui affinché questi possano acquisire diritti di cittadinanza sostanziale nella società contemporanea. I continui mutamenti pongono la questione dell'obsolescenza dei saperi e delle conoscenze; di qui la necessità ineludibile per l'individuo di apprendere continuamente, durante tutta la vita, per vivere da protagonista il suo tempo biografico.

La prospettiva del lifelong learning, così come delineata nei vari documenti europei¹, porta al superamento della visione funzionalistica della formazione: il criterio economico-strumentale limita la formazione a semplice mezzo, non la pone come fine. Una volta superata, quindi, l'interpretazione economica del modello del *lifelong learning*, ne viene proposta una formativa: se l'educazione degli adulti si rivolge a tutti quegli adulti che sentono il bisogno di acquisire, aggiornare e perfezionare saperi e competenze necessarie per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita professionale, operativamente l'obiettivo si traduce nella necessità di costruire interventi intenzionalmente formativi che non riducano l'intervento a un fine meramente utilitaristico, quanto piuttosto, cogliere l'aspetto significativo, eco-sistemico e relazionale

¹Cfr. European Communities, A Memorandum on Lifelong Learning. 2000; European Union Notices from European institutions and bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'); Council resolution on a renewed European agenda for adult learning. Brussels. Resolutions, recommendations and opinions, C 372, 2012.

dell'apprendimento in funzione di una crescita che non è solo professionale, ma anche personale.

È immediato pensare al nuovo ruolo strategico che la formazione² ed in particolar modo la formazione continua ricopre nella nuova società della conoscenza. Difatti,

“la formazione si presenta come un processo permanente che va oltre le attività specificamente realizzate nelle istituzioni scolastiche e formative, coinvolgendo sempre più gli stessi soggetti in età adulta o comunque gli individui al di fuori delle sedi cosiddette formali dell'istruzione. Con il concetto di apprendimento permanente si rinvia infatti alla possibilità di un processo di formazione/apprendimento che coinvolge gli individui lungo il corso della loro esistenza, abbracciando i diversi ambiti di vita, da quello professionale a quello familiare, da quello privato a quello sociale” (Alberici, 2008, p. 12).

A partire dagli anni 2000 sono state condotte diverse ricerche finalizzate a comprendere l'utilizzo che gli adulti fanno della formazione continua, ovvero se la formazione continua abbia un impatto sui percorsi professionali individuali ed in quale misura.

Gli adulti, infatti, sono costretti a ri-apprendere continuamente per fronteggiare i cambiamenti che intervengono nelle rispettive attività professionali. Il lavoro occupa, del resto, un posto centrale nella vita degli adulti: l'attuale contesto socio-economico, molto più incerto che nel passato, introduce modificazioni costanti nell'attività professionale.

Questa consapevolezza ha condotto i membri dell'équipe di ricerca del Professore Dominicé, della sezione di Scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra, ad indagare il modo attraverso il quale alcuni professionisti avevano seguito la formazione continua universitaria, ricomponendo il loro rapporto tra formazione e lavoro. L'équipe

²Si precisa che “la formazione è destinata ai soggetti chiamati ad esercitare nella società una qualche attività lavorativa che richiede una specifica preparazione. In quanto tale ha finalità tecniche oltre che culturali, a diversi livelli e campi e campi di applicazione: prepara ad un'attività lavorativa, sia essa riconosciuta o meno. [...] Rispetto alla destinazione lavorativa, può essere formazione per il lavoro, formazione in servizio, formazione continua: la prima, che può essere culturale e professionale, prepara ad un'attività lavorativa, la seconda si svolge in situazione lavorativa, la terza accompagna la vita lavorativa e personale dell'adulto”. (Orefice, 2009, p. 211).

ha lavorato durante due anni, nel quadro di un programma nazionale di ricerca “Formazione-Lavoro” del Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica (FNS).

L’equipe di ricerca ha cercato di recuperare e comprendere il senso ed i significati che assume la formazione continua nel corso della vita degli adulti che lavorano. Tale tentativo di investigazione rinvia, tra l’altro, al modo attraverso cui gli adulti riflettono rispetto ai cambiamenti ed al modo in cui essi fanno fronte agli eventi.

Attraverso un’attività di ricerca quantitativa e qualitativa, i ricercatori hanno cercato di identificare gli effetti prodotti dalla partecipazione a questa attività che vedeva tra l’altro il riconoscimento di crediti (4 CFU), ma ugualmente di scoprire anche il senso attribuito da questi adulti a tale investimento nella gestione del loro percorso professionale (Vandamme, 2002, 2003). Nel maggio 2001 è stato inviato un questionario³ a 353 soggetti che avevano preso parte ad un percorso di formazione continua. I soggetti intervistati, di età compresa tra i 35 ed i 44 anni, ricoprivano un ruolo professionale di quadro superiore. Per quanto riguarda le ragioni dell’iscrizione ad un percorso di formazione continua risulta che le prime quattro motivazioni rivelano tutte un obiettivo chiaramente professionale, ovvero: 1) aggiornare le conoscenze (20 % delle risposte), essere più efficiente nel proprio lavoro (16 %), ampliare il proprio CV (13 %) avanzamento di carriera interno, riconversione professionale (12 %). Seguono tre motivi di ordine personale: beneficiare della presenza e dell’esperienza degli altri partecipanti (10 %), fare qualche cosa di più interessante rispetto a ciò che si fa abitualmente (9 %), realizzare un progetto personale (8 %).

Non ci sorprende il dato che il 67 % dei soggetti tra i 24 ai 34 anni giudicano la formazione continua utile, mentre invece il gruppo dei più anziani é il meno incoraggiato a formarsi: solo il 23% dei soggetti aventi tra i 55 ed i 63 anni di età emettono un giudizio di utilità. Inoltre, il desiderio di formarsi di più occupa il terzo posto e la prospettiva di un avvenire aperto occupa il quarto posto. Per il 52% degli intervistati la formazione continua favorisce dei cambiamenti: si tratta per lo più di cambiamenti inerenti la

³Il questionario comprendeva 62 quesiti (descrittivi e di opinione) e la somministrazione è avvenuta in tre fasi: una prima di iniziare la formazione, una durante il percorso ed una a percorso ultimato. Sono stati raccolti un totale di 101 questionari, ovvero si è raggiunto un tasso di risposta del 28,6 %. Inoltre, in una fase successiva, tra giugno e settembre 2001 sono state condotte 27 interviste semi-direttive.

promozione professionale, oltretutto promuovere lo sviluppo e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze. Inoltre, rispetto al trasferimento delle conoscenze nel campo della pratica professionale, i soggetti riferiscono l'impressione di essere più efficace professionalmente, ma altresì per alcuni tale trasferimento comporta anche delle difficoltà.

Ma accanto a questi elementi intervengono altri aspetti che riguardano le biografie personali. Oltre a cambiamenti attinenti ad una progressione professionale, si verifica soprattutto l'acquisizione ulteriore di conoscenze che si traducono in un riferimento per l'azione nel campo professionale, nel senso che aprono un orizzonte di nuovi possibili. Si tratta della prospettiva di un avvenire aperto che comporta per il soggetto una possibilità accresciuta di proiettarsi più liberamente in un progetto o di investire in nuove attività. L'analisi dell'impatto della formazione continua sui percorsi professionali ha permesso, pertanto, all'equipe di avanzare qualche ipotesi.

Una prima ipotesi è che l'esperienza della formazione continua consiste in uno spazio-tempo che scuote le biografie degli adulti ovvero comporta per i professionisti un effetto biografico dinamizzante, nel senso che rispetto all'insieme di cambiamenti tangibili indotti o vissuti come tali, il professionista diventa più competente nell'uso che egli può fare della formazione continua per costruire e risignificare il proprio percorso professionale (Vandamme, 2002, 2003). La formazione continua è spesso denunciata per le sue derive utilitariste: proprio a fronte delle incessanti trasformazioni socio-politico-economiche diviene opportuno reinvestire nella formazione come progetto insieme personale, sociale ed economico, considerando la riconfigurazione biografica come una delle principali finalità della formazione.

La riconfigurazione biografica diventerebbe, allora, il vettore centrale della formazione degli adulti nell'orizzonte di una ricerca personale che valorizza le esperienze della vita e le conoscenze che permettono di renderle significative (Domincé, 2010). In tale ottica, nel recente documento del Cedefop (Cedefop, 2015) : “*Cvet in Europe. The way ahead*” l'istruzione e la formazione continua e professionale (CVET) viene presentata come la chiave per raggiungere gli obiettivi sociali ed economici che l'Unione europea si è recentemente proposta.

Come fattore primario di innovazione, la CVET supporta in misura rilevante la competitività, la produttività e la crescita della società. Le analisi del Cedefop (Cedefop, 2014b) hanno dimostrato l'importanza della formazione continua, ovvero di una formazione che non può essere sostituita da altre che siano l'istruzione superiore, la formazione generale o la formazione professionale iniziale.

Al fine di identificare modi utili per aumentare la partecipazione alla CVET, il recente lavoro Cedefop (Cedefop, 2015) propone il concetto di una formazione continua che dovrebbe essere compresa e affrontata in chiave multidimensionale, ossia in relazione ad un processo multilivello di interfaccia tra l'apprendimento e il mercato del lavoro.

All'apprendimento viene riconosciuto un ruolo fondamentale nel superamento delle fasi di transizioni richieste dall'attuale mercato del lavoro. In particolare, si fa riferimento ad un modello tridimensionale dell'apprendimento (Cedefop, 2014c). Il modello si basa sull'idea che l'apprendimento:

- 1) *è un processo di costruzione di identità;*
- 2) *è un processo di sviluppo delle competenze;*
- 3) *si svolge in un contesto.*

Per quanto riguarda *l'apprendimento quale fattore di sviluppo dell'identità*, la sfida chiave, da un punto di vista organizzativo, è rappresentata dall'intento di sostenere gli individui a investire tempo e fatica quotidiana nelle tecniche formative di affinamento delle rispettive qualità personali. A tal proposito, la ricerca (Cedefop, 2014c) suggerisce propone di investire nello sviluppo professionale attraverso il ricorso a due principali a tre principali approcci all'apprendimento, ovvero:

- il lavoro impegnativo: il processo di apprendimento attraverso il lavoro impegnativo include sia il mastering che esigenze pratiche, cognitive e comunicative legate a particolari ruoli lavorativi e processi di lavoro. L'approccio del lavoro impegnativo può favorire nei soggetti la capitalizzazione progressiva di conoscenze e saperi funzionali per adattarsi a lavorare anche in altri settori diversi dal proprio;
- l'interazione sul lavoro: l'apprendimento si sviluppa anche attraverso l'interazione sul lavoro (Cedefop, 2014c). Le opportunità che scaturiscono dall'applicazione di un 'apprendimento interattivo' rappresentano la chiave dello sviluppo di posti di lavoro ad

alto contenuto di apprendimento, dove i lavoratori possono imparare ad interagire con i colleghi, i clienti, il contesto organizzativo, etc. La partecipazione e l'apprendimento, attraverso l'interazione nella comunità di lavoro e nelle reti di filiera rappresentano un veicolo teso a promuovere e sviluppare le competenze, comprese quelle relative al modo di comunicare efficacemente in diversi contesti.

Infine, l'apprendimento, è considerato ugualmente *un fattore di sviluppo delle competenze individuali*. Questa seconda dimensione comprende gli aspetti relazionali, cognitivi, ed emotivi. Difatti, negli ultimi anni è emersa sempre più la consapevolezza che la professionalità non è legata solo all'acquisizione di conoscenze altamente specialistiche, ma fa riferimento a molteplici dimensioni suscettibili di cambiamento inerenti tanto gli aspetti cognitivi, quanto quelli emotivi, relazionali e motivazionali.

Conseguentemente, per processo di professionalizzazione si intende quel processo che porta ad una continua crescita professionale e che si articola in cinque fasi:

- acquisizione di conoscenze di base mediante l'apprendimento in istituzioni formative specifiche;
- acquisizione di conoscenze operative mediante percorsi di applicazione pratica;
- esercizio della professione;
- accumulazione di esperienza professionale da un punto di vista teorico e pratico;
- ulteriore sviluppo professionale.

Come abbiamo modo di notare dalla figura n. 1, si tratta di un processo ricorsivo, nel senso che la professionalità non è mai una acquisizione definitiva, ma consiste in un processo di formazione continua.

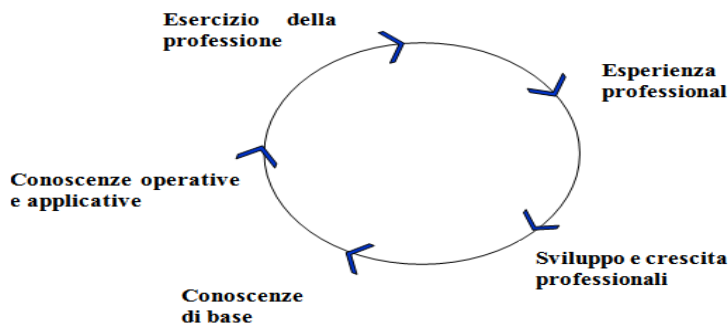


Figura 1 - Il processo di professionalizzazione degli individui [Ingrassia, 2002]

In un'epoca in cui le trasformazioni economiche, politiche e sociali impongono un ripensamento della formazione in generale e più nello specifico sottolineano l'esigenza di fare dell'educazione degli adulti un orizzonte globale che ispiri tutte le politiche di sviluppo sostenibile e di crescita professionale, un cenno merita il ruolo ricoperto dalla formazione continua.

Partiamo dall'idea del lavoro inteso come “spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità”, (Fabbri, Rossi, 2010, p. 11); come ambiente di apprendimento che coinvolge non solo il corpo ma l'intelletto, la ragione, l'emozione, la responsabilità personale e pertanto quale luogo di relazionalità significativa. Si vuole fare riferimento ad una dimensione costruttiva del lavoro, dove i processi di apprendimento “poggiano sul fattore cognitivo e sul fattore emotivo – affettivo, nella prospettiva del luogo di lavoro come sistema di vita” (Pati in Fabbri & Rossi, 2010, p. 85). Il lavoro come attività che nasce dal “piacere di fare, l'imparare facendo, il costruire come rapporto fra persone, la solidarietà intesa come momento connettivo non solo morale ma anche economicamente produttivo” (Rozzi, 1997, p.77).

Ma qual' é, oggi, il tasso di partecipazione dei soggetti adulti alle proposte di formazione continua? Il benchmark, elaborato sulla base dell'Indagine Eurostat sulle forze di lavoro nell'UE (LFS) dichiara che il 15% degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni partecipa all'apprendimento permanente. Dall'Indagine sulla formazione

professionale permanente (CVTS) che si propone di rilevare le attività di formazione a livello di impresa, emerge un lieve aumento, ovvero dal 33% si è passati al 38% della partecipazione dei dipendenti ai corsi di formazione permanente e dal 16% al 20% alla formazione guidata sul posto di lavoro tra il 2005 e il 2010.

Nello stesso periodo, la durata della formazione è aumentata da nove a dieci ore per dipendente, e l'incidenza della formazione, ossia la percentuale di imprese che hanno erogato formazione, è cresciuta dal 60 al 66%. Nel 2010 la partecipazione ai corsi di formazione permanente era del 25% per i dipendenti delle piccole imprese e del 46% per i dipendenti delle grandi imprese. Per aumentare la partecipazione all'apprendimento degli adulti bisogna, pertanto, aumentare le opportunità di formazione permanente nella piccola e media impresa. Difatti, dall'Indagine sulla formazione professionale permanente (CVTS) emerge che tra il 2005 e il 2010, l'incidenza della formazione è aumentata dal 91% al 93% nella grande impresa, dal 79% all'81% nella media impresa e dal 55% al 63% nella piccola impresa.

Il recente Comunicato di Bruges, (parte del quadro degli orientamenti programmatici dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione professionale) si è prefisso di migliorare l'attrattiva, l'inclusività, l'accessibilità e la flessibilità della formazione continua.

La UE si propone, oltre che di aumentare, anche di allargare la partecipazione all'apprendimento degli adulti. In tutti gli Stati membri, la fascia di popolazione adulta più giovane e meglio qualificata ed occupata in professioni qualificate è quella che partecipa maggiormente ai percorsi di apprendimento degli adulti.

Si può dire che in linea di massima, la minore partecipazione all'apprendimento degli adulti è indice di disuguaglianza: i paesi con minori opportunità di apprendimento degli adulti sono quelli con le maggiori disparità d'accesso. Se si mettono a confronto i risultati delle rilevazioni AES del 2007 e del 2011, l'inclusività dell'apprendimento degli adulti non sembra essere aumentata.

Gli orientamenti programmatici europei si sono prefissi l'obiettivo di ridurre gli ostacoli alla partecipazione all'apprendimento degli adulti. La rilevazione AES del 2011/12 promossa dal Cedefop (Cedefop, 2013) mostra come gli ostacoli più comuni alla partecipazione all'apprendimento degli adulti siano la carenza di tempo per impegni

familiari (21%), la carenza di tempo per impegni di lavoro concomitanti (18%) e i costi (13%). Incidono anche i metodi di produzione e i mercati sui quali opera l'impresa; chi necessita di competenze di basso livello per produzioni altamente meccanizzate e di routine ha maggiore probabilità di poterle trovare o sostituire facilmente sul mercato del lavoro (Cedefop, 2013).

Come delineato nella relazione del Cedefop, 2015, *Continuing VET in Europe: the way ahead*, per migliorare l'accessibilità alla IFPC e all'apprendimento degli adulti è necessario investire maggiormente in approcci alla formazione maggiormente individualizzati, come ad esempio la proposta di corsi modulari che suddividano l'apprendimento in maniera tale da consentire ai soggetti di seguire i corsi in base alle rispettive disponibilità e necessità. I datori di lavoro sono incoraggiati a creare ambienti di lavoro che promuovono l'apprendimento tramite un'organizzazione del lavoro che favorisca varietà e complessità dei compiti, nonché l'autonomia e il lavoro di squadra, mettendo in atto strategie di HR olistiche, capaci di integrare le diverse forme di apprendimento.

1.1 La formazione continua: un quadro sintetico della normativa internazionale e nazionale

Negli ultimi anni i vari organismi competenti dell'Unione Europea hanno prodotto e assunto numerosi documenti e decisioni con l'intento di migliorare i sistemi di istruzione e formazione.

Nella *Dichiarazione di Maastricht* (2004) già si affermava la necessità di ripensare la formazione continua e lo sviluppo delle professionalità sia a livello europeo che nazionale. In tale occasione i ministri responsabili dell'istruzione e la formazione professionale di 32 Paesi europei sottolineavano infatti in tale documento la necessità, a livello europeo, di sviluppare la trasparenza, la qualità, le relazioni di fiducia reciproca per facilitare un reale mercato del lavoro europeo attraverso il rispetto delle seguenti priorità, ovvero:

- il consolidamento delle priorità del processo di Copenhagen e la facilitazione dell'attuazione di risultati concreti (Isfol, 2005);

- lo sviluppo di un quadro europeo di qualifiche aperto e flessibile, fondato sulla trasparenza e la fiducia reciproca;
- lo sviluppo e l'attuazione di un Sistema europeo di Trasferimento Crediti accademici nell'istruzione e formazione professionale (ECVET);
- l'esame degli specifici bisogni di apprendimento e dell'evoluzione del ruolo dei docenti e formatori e della possibilità di rendere la loro professione più attraente, incluso l'aggiornamento continuo delle loro competenze professionali;
- il miglioramento della portata, precisione e affidabilità delle statistiche in materia di istruzione e formazione professionale al fine di rendere la valutazione dei progressi compiuti, rendendo il sistema efficiente, efficace ed attrattivo.

La Commissione Europea collabora strettamente con gli Stati membri al fine di sostenerli nello sviluppo e nella modernizzazione delle strategie in materia di istruzione e formazione. Attraverso la collaborazione nell'ambito del Programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" veniva ribadita la necessità di facilitare lo scambio di informazioni, dei dati e delle buone pratiche attraverso l'apprendimento reciproco.

Ad oggi viene definito un nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione fino al 2020. Tale quadro prende le mosse dai progressi realizzati nell'ambito del programma di lavoro "Istruzioni e Formazioni" (ET 2010), con l'obiettivo di affrontare le sfide sostanziali che l'Europa deve superare per diventare un'economia basata sulla conoscenza e rendere l'apprendimento permanente una realtà per tutti.

Lo scopo essenziale del quadro strategico è incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

Si mira al raggiungimento dei seguenti quattro obiettivi strategici, ovvero:

- *fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà:*
è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento

permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità;

- *migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione*: tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali; l'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli;
- *promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva*: le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale;
- *incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione*: occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate.

Nell'ambito degli sforzi volti a conseguire gli obiettivi strategici sopra menzionati, devono essere rispettati diversi principi. Fra di essi, vi è l'attuazione della cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione in una prospettiva di apprendimento permanente facendo un uso più efficace del metodo di coordinamento aperto (MCA) e sviluppando sinergie tra i differenti settori dell'istruzione e della formazione.

La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione deve essere intersettoriale e trasparente, e coinvolgere le aree politiche correlate e tutte le pertinenti parti interessate. I risultati della cooperazione devono essere diffusi e rivisti regolarmente. Si dovrebbe tendere altresì a una stretta sinergia con i processi di

Copenaghen e di Bologna, nonché a un dialogo e a una cooperazione rafforzati con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali.

Per poter disporre di metodi di lavoro efficaci e flessibili nel contesto della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, il quadro strategico prevede una serie di cicli di lavoro fino al 2020, il primo dei quali ha coperto il periodo 2009-2011. La cooperazione deve essere realizzata mediante iniziative di apprendimento reciproco, sulla base di mandati, scadenziari e risultati previsti ben definiti. I risultati della cooperazione saranno ampiamente diffusi tra tutte le parti interessate e la classe politica al fine di migliorarne la visibilità e l'impatto. Al termine di ciascun ciclo dovrebbe essere elaborata una relazione comune del Consiglio e della Commissione sull'andamento dei lavori, anche per stabilire una nuova serie di settori prioritari per il ciclo successivo. Insieme agli Stati membri, la Commissione controllerà la cooperazione nell'istruzione e nella formazione.

Gli Stati membri devono collaborare utilizzando il metodo di coordinamento aperto (MCA) al fine di sviluppare la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione, sulla base degli obiettivi strategici, dei principi e dei metodi di lavoro di cui sopra. Allo stesso tempo, gli Stati membri devono adottare misure nazionali per raggiungere gli obiettivi strategici e contribuire al raggiungimento dei criteri di riferimento europei. Difatti, la Commissione, insieme agli Stati membri, deve studiare in che modo il quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento, basato sul programma di lavoro ET 2010, può essere armonizzato con l'ET 2020⁴.

La partecipazione alle attività di Formazione permanente (IFP) e alle altre forme di apprendimento degli adulti generalmente non porta al conseguimento di qualifiche, un aspetto quest'ultimo che può scoraggiarne la partecipazione, viceversa la possibilità di vedere convalidati i vari tipi di apprendimento non formale e informale, incluse le attività svolte sul posto di lavoro, e conseguire una qualifica riconosciuta potrebbe incoraggiare la partecipazione alle attività di IFPC. Sebbene i sistemi di convalida degli apprendimenti stiano migliorando, rimangono ancora molte problematiche da affrontare: molte imprese ricorrono allo strumento della convalida, ma le interazioni con i sistemi pubblici sono

⁴Per approfondimenti si rimanda al sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0016>, consultato il 30 settembre 2015, ore 21,55.

ancora rare. Ciò preclude l'accesso ad ulteriori percorsi di formazione, limitando il riconoscimento sociale di cui potrebbe godere lo strumento della convalida.

Le recenti conclusioni di Riga del giugno 2015 danno priorità alle iniziative tese a migliorare l'accesso alla IFP e alle qualifiche mediante l'orientamento e la convalida dell'apprendimento soprattutto non formale e informale. È diventato particolarmente preoccupante il fenomeno socio-economico in base al quale i datori di lavoro nell'U.E. non riescono a coprire la forte domanda di posti di lavori vacanti per mancanza di adeguate abilità dei propri lavoratori. Il sondaggio del Cedefop (Cedefop ESJ, 2014) rivela, tra l'altro, una problematica anche più complessa: la mancanza di abilità adeguate colpisce la maggior parte della forza lavoro, non solo coloro che cercano un posto di lavoro. La crisi economica ha peggiorato tale fenomeno: a causa della sempre più debole domanda di forza lavoro in Europa, sempre più persone accettano lavori con standard al di sotto della rispettiva qualifica o livello di abilità.

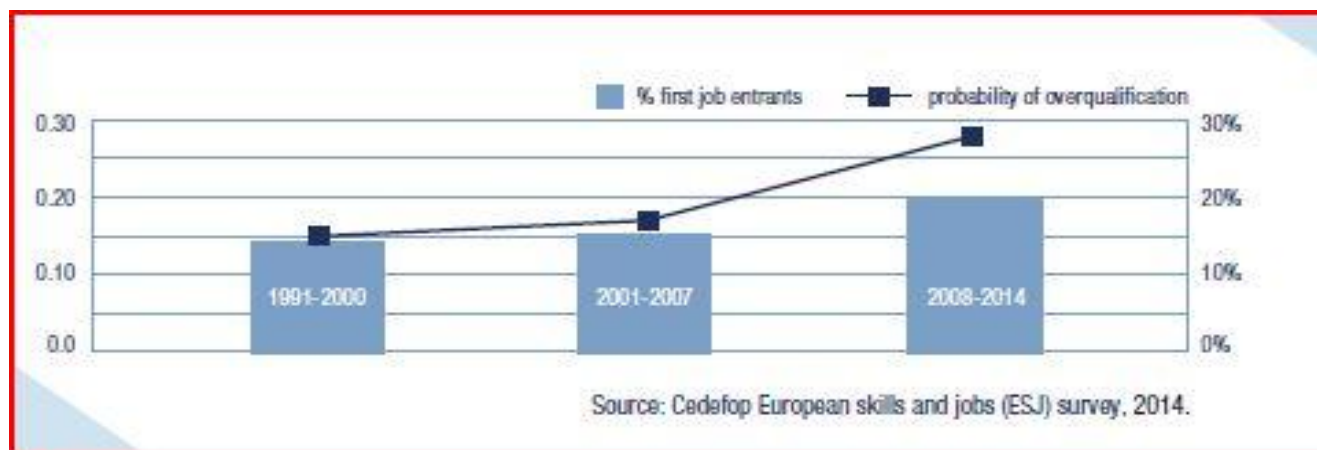


Fig. 2 Il fenomeno del disallineamento delle abilità professionali

L'indagine mostra (Fig. 2) che, nell'Unione europea, circa il 25% di lavoratori adulti, altamente qualificati, sono troppo qualificati rispetto agli standard previsti dal rispettivo lavoro. Quelli, poi, che hanno conseguito la laurea dopo il 2008, hanno quasi il doppio delle probabilità di essere troppo qualificati per il loro primo lavoro, rispetto a quelli che si sono laureati tra il 1991 e il 2000.

La preoccupazione è che la crisi economica possa minare a lungo termine tale processo di qualificazione professionale. I datori di lavoro sempre più spesso non

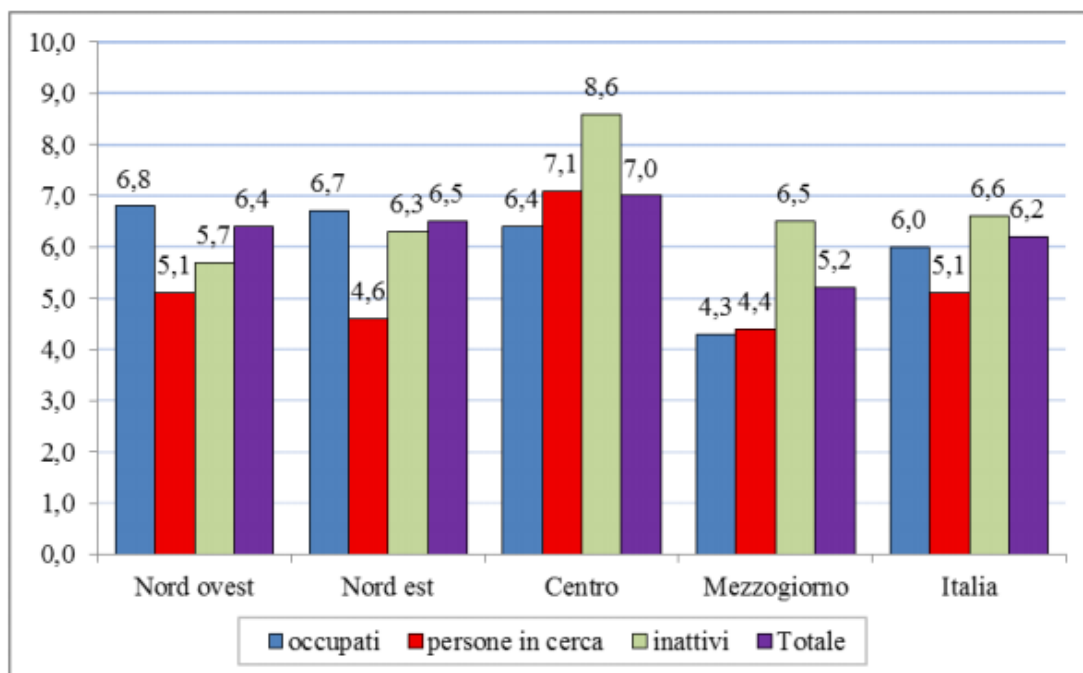
riescono a trovare il giusto talento, pur offrendo stipendi competitivi, in considerazione della carenza di competenze ed abilità professionali. Tali deficit di competenze si originano laddove le competenze richieste non sono disponibili nel mondo del lavoro, per esempio, nelle ipotesi di forte progresso tecnologico. La Sovra o sottoqualificazione si verificano quando gli individui prendono posti di lavoro che non consentono il corretto allineamento delle rispettive qualifiche ed abilità professionali. L'indagine ESJ mostra che, per evitare tale fenomeno così diffuso in Europa, il 53% dei lavoratori dipendenti adulti nell'UE hanno dovuto sostenere corsi di formazione professionale continua.

Anche i risultati della recente rilevazione del Cedefop sulle competenze e i lavori in Europa (Cedefop, 2015, *European Skills and Jobs*), la prima indagine europea che si propone di misurare lo squilibrio tra la domanda e l'offerta di competenze, sottolineano quanto sia importante sviluppare ed utilizzare le competenze dei dipendenti sul posto di lavoro.

La rilevazione indica che ben l'83% della forza lavoro adulta (tra i 24 e i 65 anni) della UE, che al momento dell'assunzione aveva competenze perfettamente allineate alle mansioni da svolgere si è poi trovata a svolgere mansioni che nel tempo diventavano sempre più complesse, mentre l'85% si è trovata a svolgere mansioni sempre più differenziate. Per contro, solo il 25% dei lavoratori adulti afferma di non sfruttare appieno le proprie competenze, sebbene la qualifica corrisponda a quanto richiesto dall'impiego. Secondo quanto emerge dalla rilevazione ESJ, la stabilità nell'impiego conduce ad uno sviluppo incrementale delle competenze.

A fare da sfondo a tali interventi, quindi, l'esigenza di operare un'attenta riflessione sulle competenze che in una società della conoscenza è necessario sviluppare nei soggetti adulti in formazione. Nel 2006 il Parlamento Europeo ed il Consiglio Europeo hanno individuato una delle competenze chiave (Parlamento Europeo e Consiglio, 2006), ossia l'“*Apprendere ad apprendere*”: ogni soggetto è chiamato a sviluppare ed implementare costantemente un capitale di competenze che gli consenta di adattarsi ai sempre più mutevoli e complessi contesti di lavoro, ma anche ad “impegnarsi in un progetto personale che trovi la sua collocazione in una comunità e società di riferimento” (Serbati, 2014, p. 21).

Proprio in tal senso è necessario progettare interventi formativi che sappiano valorizzare e capitalizzare le competenze ed i saperi dei lavoratori individuando anche un sistema di monitoraggio ed automonitoraggio delle competenze stesse. Nel sistema formazione-lavoro si avverte sempre più l'esigenza da parte degli addetti ai lavori di promuovere uno studio dei fabbisogni formativo- professionali, dove la formazione possa assumere sempre più le caratteristiche di un processo permanente e ricorrente che supera i tradizionali confini scolastici e accademici per irrompere nel vivo delle esperienze professionali nelle forme dell'aggiornamento e della riqualificazione. Nel *Memorandum di Lisbona* si sostiene, infatti, che l'apprendimento permanente pervade le dimensioni costitutive della società contemporanea, dimensioni che richiedono una presenza diffusa e articolata di opportunità formative, sollecitando la moltiplicazione di sedi, di tempi, di soggetti impegnati a garantire qualità e quantità delle esperienze formative. Sebbene molto si sia fatto in materia di formazione continua – come testimoniano i molteplici studi e le buone prassi a livello nazionale e internazionale – il XV Rapporto Isfol sulla Formazione continua (Annualità 2013/2014)⁵ precisa che siamo ancora lontani, soprattutto nell'Italia meridionale, dagli obiettivi definiti a Lisbona.



Fonte: elaborazione ISFOL su dati Istat RCFL, medie 2013

⁵ISFOL, XV Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2013/2014: Dicembre 2014, realizzato dall'Isfol per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, consultato al sito: <http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-sulla-formazione-continua> il 03/09/2015: 20,50.

Grafico 3 - Popolazione 25-64enne per frequenza di corsi di studio e/o di formazione per area territoriale e genere.

Difatti, come dimostra il XIII Rapporto Isfol sulla Formazione continua, in riferimento alle annualità 2011-2012. Il rapporto rivela che, alla data del 12 marzo 2013, risulta essere diminuita la quota degli adulti 25-64enni che hanno partecipato ad iniziative di istruzione e formazione: ridottasi dal 6,2% del 2010 al 5,7% del 2011. Sotto il profilo territoriale, il Centro si conferma l'area con il più elevato tasso di partecipazione ad attività di apprendimento per gli adulti (6,3%). Segue il Nord-Est (6%), il Nord-Ovest (5,6%) e poi Sud (5,1%) ed Isole (5%)⁶. Altresì, come si evince dal grafico n. 2 anche nel XV Rapporto sulla formazione al Sud si riconferma un trend negativo, difatti, soprattutto per quanto riguarda gli occupati, appena il 4,3% risulta aver partecipato ad iniziative di istruzione e formazione continua.

Sono presenti ancora enormi contraddizioni in base alle quali la formazione è considerata o come un mero investimento che consente alle imprese di adeguarsi alle nuove realtà presenti sul mercato, oppure come una spesa da compiere in modo episodico per implementare l'efficacia e la qualità delle prestazioni. Pertanto, la dimensione formativa non viene vista come momento di un percorso mai concluso in cui il soggetto è chiamato a ridefinire costantemente conoscenze e competenze, ossia il proprio sé professionale nei diversi ambienti in cui si trova ad operare.

Diversamente, i rapidi cambiamenti sociali, culturali ed economici impongono di ripensare alla formazione, non in maniera riduttiva come ad una mera accumulazione di conoscenze, piuttosto come ad un processo finalizzato a mettere i soggetti in formazione in condizione di *learn to learn* e del *lifelong learning*. In conseguenza, si ritiene che la formazione continua debba 'ripensare' i suoi percorsi ed i suoi interventi in termini autenticamente propositivi e trasformativi (De Carlo, 2014).

Per quello che riguarda lo specifico contesto italiano, in materia di formazione e politiche del lavoro, recenti leggi e rilevanti atti di convegni scientifici hanno modificato significativamente il contesto socio-giuridico istituzionale. Ci si riferisce in particolare alla Conferenza unificata tenutasi nel 2 marzo 2000, una Conferenza che nasce dalla

⁶ISFOL, XIII Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2011-2012: Dicembre 2012, realizzato dall'Isfol per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, consultato al sito: <http://www.isfol.it/primo-piano/xiii-rapporto-sulla-formazione-continua> il 03 settembre 2015: 23,10.

evidente necessità di affrontare l'emergenza di un nuovo assetto organizzativo del sistema formativo degli adulti che, in particolare, tenesse conto dell'ampliamento dei luoghi, dei tempi e delle occasioni formative, del rapporto sinergico tra formazione e lavoro.

Il quadro dei principali documenti sulla formazione continua e professionale può essere completato con il riferimento sia alla costituzione dei Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua (2003) strumento utile a rendere le imprese più competitive sul mercato proprio attraverso lo sviluppo di un sistema di formazione continua, sia alla legge 30 del 2003 "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro" e il relativo D. L. gs. n. 276 del 2003.

Si tratta di misure normative e documenti, questi, che hanno affermato il principio della centralità del *lifelong learning* come processo che caratterizza l'intera vita professionale dei cittadini.

A tal proposito, menzioniamo anche il D.Lgs. n. 276 del 10/10/2005 attraverso cui viene introdotto il "libretto formativo del cittadino", ovvero uno strumento che, rilasciato dalle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle loro esclusive competenze in materia di formazione professionale e certificazione delle competenze, è utile a "lasciare traccia" e a raccontare le esperienze formative e professionali che il soggetto ha accumulato durante il corso della sua vita, nonché a garantire anche lo sviluppo di meta competenze legate alla consapevolezza ed all'automonitoraggio da parte del professionista del proprio bagaglio di competenze professionali e trasversali.

Tale contesto apre anche ad un approfondimento sul tema delle competenze la cui gestione, riconoscimento e sviluppo può diventare un elemento fondamentale per la costruzione di una società basata sulla conoscenza. Da tempo accreditati studi pedagogici (Le Boterf, 2004; Levy Leboyer, 1983; Pellerey, 2010, 2011) sottolineano l'importanza di pensare e progettare la formazione a partire dal concetto di competenza non più intesa come capacità meramente esecutiva ma, piuttosto, come insieme di conoscenze ed abilità utili ad orientarsi all'interno di differenti contesti.

Parlare di competenza significa, allora, fare riferimento a quell'insieme di conoscenze ed abilità che consentono al soggetto di adattarsi a nuovi contesti, di combinare le proprie risorse in modo appropriato ed efficace e per questo si contraddistinguono per la loro

traducibilità e riutilizzabilità in altri contesti che non siano solo quelli in cui sono state apprese. Si tratta, pertanto, di promuovere competenze strategiche o trasversali che l'individuo può acquisire e perfezionare nel corso del tempo, ossia metacompetenze che offrano la possibilità di gestire il cambiamento e di muoversi nell'attuale società della conoscenza adattandosi al "sistema" in cui vive, modificando costantemente il proprio *modus operandi*. Le stesse competenze professionali non possono più essere ridotte a variabili esclusivamente legate al sapere e al saper fare ma si affiancano alle competenze attinenti alla sfera del sé.

Su tali basi diventa prioritario l'aspetto della riconoscibilità, validazione, certificazione e trasferibilità delle competenze che potrebbe favorire nel soggetto la capitalizzazione di apprendimenti formali ma anche non formali e informali e in più garantire a quest'ultimo un loro riconoscimento condiviso.

Negli ultimi anni, infatti, i Paesi membri hanno manifestato in più occasioni⁷ la volontà di giungere alla costituzione di una comune strategia di riconoscimento e sviluppo delle qualifiche e delle competenze che caratterizzano l'intero corso della vita professionale del soggetto.

Al fine di costituire un "sistema integrato" formazione-lavoro, la Commissione della Comunità europea e il Parlamento europeo evidenziano l'importanza della trasparenza del sistema di certificazione da promuovere anche attraverso la sperimentazione di nuovi strumenti e modelli di valutazione comparativa delle competenze. È evidente come tale azione si integri in un più generale movimento di riflessione intorno alle iniziative da realizzare per promuovere un generale incremento della qualità della formazione professionale.

A livello nazionale, il dibattito politico e sociale unitamente alle iniziative concrete adottate negli ultimi anni mostrano un sempre più crescente interesse degli addetti ai lavori verso la certificazione dei percorsi formativi e delle competenze e la volontà di creare un sistema integrato che si basi sul riconoscimento delle competenze,

⁷Cfr. Consiglio d'Europa (2012). Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale. Bruxelles; Consiglio d'Europa (2011). Consiglio d'Europa (2004). Progetto di conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida non formale ed informale. Bruxelles; ed ancor prima il Consiglio europeo di Barcellona 2002, Processo di Bruges Copenaghen, Processo di Bologna, Consiglio europeo di Lisbona del 2000, Conferenza internazionale degli stati membri a Bruxelles del 2002.

l'attribuzione di crediti formativi e la spendibilità degli stessi. Molteplici sono i Paesi che negli ultimi anni hanno iniziato a ripensare e riprogettare i loro sistemi di certificazione e che possono essere anche considerati come modelli di buone prassi. Si vuole fare riferimento alla Francia con la *Validazione degli Acquis professionali*(VAE), alla pratica inglese dell'*Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL), alla Spagna con il *Certificado de profesionalidad*. L'Italia mostra invece di essere ancora indietro rispetto a tali Paesi, difatti, secondo l'*European inventory on validation of non formal and informal learning* il nostro Paese si trova ancora in posizione intermedia rispetto alla convalida degli apprendimenti maturati in contesti informali e non formali (Serbati, 2014).

Del resto, il *Patto per il lavoro* (1996) già sottolineava l'esigenza di definire “un sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite” (Accordo per il lavoro, 1996).

L'evoluzione e l'approfondimento degli studi sulla certificazione hanno tra l'altro portato alla presa di consapevolezza che essa può essere un valido strumento non solo utile a certificare l'esito della partecipazione di un soggetto a un particolare percorso formativo, ma anche uno strumento che favorisce l'autovalutazione del livello e della tipologia di competenze acquisite da un soggetto durante il corso della vita professionale, formativa e personale, un'autovalutazione che orienta il soggetto rispetto all'esplicitazione dei propri bisogni di formazione.

1.2 La formazione continua a partire dai bisogni concreti dei professionisti

Le nuove sfide sociali ed economiche richiedono una maggiore flessibilità dei processi formativi interni alle organizzazioni. Diviene, pertanto, prioritaria l'identificazione dei bisogni e delle motivazioni che, a livello individuale ed organizzativo, sono presenti e che originano le istanze di formazione. L'analisi dei fabbisogni formativi si pone come elemento fondamentale di raccordo tra la dimensione formativa e il sistema di offerta dei servizi di un'organizzazione per garantire la piena soddisfazione degli utenti ed altresì lo sviluppo stesso dell'organizzazione tramite il rinnovamento costante di un'offerta

formativa. L'identificazione dei bisogni formativi deve precedere la programmazione, la progettazione e la realizzazione delle attività formative. Ciò si traduce nella definizione di un piano che specifichi dettagliatamente perché, cosa, chi, quando, dove e come.

Ovvero, dobbiamo chiederci perché le persone hanno bisogno di formazione, quali sono le conoscenze ed i saperi di cui avvertono l'esigenza e come intendiamo implementare gli interventi a loro rivolti. Con l'individuazione dei bisogni formativi, è possibile decidere quali sono le conoscenze specifiche, le capacità e le attitudini da promuovere per migliorare le prestazioni dei professionisti secondo gli obiettivi del servizio in cui sono coinvolti.

Si tratta di un aspetto rilevante in quanto la formazione è intesa quale strumento di efficienza e insieme di soluzione dei problemi connessi con la preparazione professionale delle persone che appartengono ad un determinato contesto organizzativo (Isfol, 2004). In linea con le riflessioni di Levinas (Levinas, 1961), il bisogno viene visto non come 'mancanza di qualcosa', bensì come l'avanzamento di un'istanza per ripristinare una dimensione di maggiore efficienza e quindi anche di una migliore qualità della vita professionale. Intercettare i bisogni dei soggetti implica, pertanto, il riconoscimento delle differenziazioni degli stessi rispetto alla molteplicità delle funzioni ricoperte all'interno di un'organizzazione (Quaglino, 1998) per ripristinare una dimensione di maggiore efficienza e quindi anche di una migliore qualità della vita professionale.

Pertanto, l'intervento formativo va calibrato sulla domanda formativa, ovvero sul soddisfacimento dei bisogni concreti dei soggetti che lavorano in un determinato contesto ed i quali, rispetto ai percorsi formativi, nutrono delle aspettative di cambiamento, trasformazione ed aggiornamento professionale. Difatti, se una delle principali finalità dell'apprendimento permanente è contribuire a rendere i soggetti adulti più "riflessivi nel formulare e risolvere problemi, a partecipare più pienamente e più liberamente alla dialettica razionale [...] e ad acquisire una maggiore consapevolezza dei contesti e delle conseguenze delle loro azioni" (Mezirow, 1991, p. 207-208) diventa fondamentale nei contesti professionali investire maggiormente nella definizione e valutazione dei bisogni formativi degli adulti.

Da questo punto di vista, l'analisi dei bisogni può essere concepita come una ricognizione individuale e di contesto attraverso cui si aiutano gli adulti a divenire

pienamente consapevoli dei propri bisogni e/o interessi formativi. La strutturazione e l'implementazione di un percorso di formazione comporta spesso per il progettista di formazione anche una sorta di negoziazione tra i bisogni della committenza, ovvero i cosiddetti bisogni oggettivi,⁸ ovvero quei bisogni che sono legati alle disfunzioni di una struttura organizzativa ed i bisogni soggettivi, cioè quei bisogni espressi direttamente dai soggetti in formazione.

Nelle realtà organizzative, sarebbe auspicabile porre in essere un atteggiamento che cerchi di integrare le differenti istanze: lavorare esclusivamente sui bisogni soggettivi non facilita il coinvolgimento attivo della committenza nella progettazione dell'intervento formativo, diversamente è auspicabile comprendere quale valore la committenza attribuisce alla formazione, quali obiettivi intende raggiungere e quante risorse vuole investire nella formazione.

Il ricorso a strumenti di rilevazione (questionari, interviste, focus group) può senz'altro favorire il recupero delle informazioni sui soggetti destinatari del percorso formativo (età, ruolo espletato all'interno del contesto di lavoro, esperienze formative e professionali pregresse), sia favorire l'esplicitazione dei bisogni formativi dei professionisti che non è sempre così immediata e chiara ai soggetti stessi, ma spesso necessita di uno strumento che possa, in qualche modo, favorirne una esplicitazione consapevole.

Seguendo le definizioni di Quaglino, possiamo identificare il bisogno formativo come:

- 1) desiderio di sviluppo personale dichiarato dai lavoratori e finalizzato ad un miglior svolgimento della professione;
- 2) gap tra i contenuti della formazione professionale di base e ciò che i lavoratori desidererebbero (o dovrebbero) apprendere;
- 3) gap tra il modello pedagogico utilizzato nella formazione pregressa e i desideri dei lavoratori o delle loro organizzazioni;

⁸ I bisogni oggettivi sono bisogni che emergono dall'analisi del contesto organizzativo, ovvero dalle disfunzioni del contesto preso in esame e rispetto alle quali deve essere attivato un intervento formativo. Cfr. Bernacchi, S. Bonaiuti, G. Capperucci, D. (2005), in M. Striano, (a cura di), *Progettazione, tutorship, knowledge management*, Lecce: Pensa Multimedia.

- 4) gap tra risorse a disposizione per la formazione (centri, docenti, ecc.) e le risorse necessarie;
- 5) differenza tra il ruolo teorico della formazione e il ruolo effettivamente giocato;
- 6) differenza tra i comportamenti effettivamente attuati e il modello teorico del ruolo ideale.

Le definizioni succitate, rivelano la presenza di una teoria implicita della formazione che tende a privilegiare, in alcuni casi, aspetti legati ad una priorità organizzativa, mentre in altri casi, privilegia aspetti per lo più connessi ad una priorità di apprendimento/cambiamento individuale, con riferimento ai desideri dei professionisti.

Una definizione di bisogno formativo non può trascurare i vari piani e livelli di analisi, ovvero sia quello organizzativo che individuale. In tutti i casi, però, il bisogno di formazione è sempre definito in una logica di ‘*gap*’, ossia come scarto da un presunto modello considerato ottimale. In realtà il concetto di bisogno formativo non può essere interpretato tout court in una logica di tipo riduzionistico, per cui l’individuo è solo il compito che svolge ed ha solo ed eminentemente conoscenze e capacità associate allo svolgimento di quel determinato compito.

Il fabbisogno formativo rappresenta un sistema di attese reciproco ed è quindi ciò che, di volta in volta, emerge dall’incontro tra l’interpretazione di ‘bisogno’ che dà l’organizzazione e quella che danno gli individui. Da questo punto di vista l’apprendimento degli adulti si presenta come processo dinamico, interattivo “che scaturisce dai bisogni emergenti dall’esperienza personale e professionale di individui e gruppi” (Striano, p. 1) e per tale motivo è intimamente legato ai contesti in cui avviene e chiama in causa i soggetti con le loro motivazioni, desideri, e vissuti personali.

È importante sottolineare, che i bisogni formativi possono essere mentalizzati ed esplicitati, ma anche essere latenti o impliciti; essi possono nascere dall’esigenza/necessità di risolvere problemi reali, cioè derivare da desideri di miglioramento professionale o dal bisogno di colmare insoddisfazioni personali. Il formatore dovrà interpretare e codificare non solo il fabbisogno formativo espresso e quello implicito, ma anche il fabbisogno formativo latente e desiderato (sovente non espresso).

L'analisi dei bisogni si qualifica come un'attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati ed informazioni utili per proseguire o meno nelle tappe successive del processo formativo (Quaglino, 1998) ovvero di un processo formativo finalizzato alla valorizzazione dei saperi e dei *know-how* dei professionisti, oltreché ad un implementazione/aggiornamento di competenze.

Il riconoscimento dei saperi dei professionisti rappresenta oggi l'elemento distintivo di una politica di gestione dell'impresa volta a investire nelle risorse umane presenti nell'organizzazione attraverso l'utilizzo delle pratiche come punto di partenza per una riflessione sul "sapere in uso" dei dipendenti e sulla sua pertinenza rispetto alla performance richiesta.

Ciò comporta secondo Argyris e Schön, un apprendimento organizzativo strumentale "che rinvia all'efficacia di un'azione nel conseguimento dei suoi obiettivi stabiliti e ai criteri e alle misurazioni per la valutazione di tale efficacia" (Argyris, Schön, 1996, p.16).

La riflessione su questo "sapere in uso" non si limita a considerare le conoscenze esplicite, quelle di cui si ha consapevolezza e che si riferiscono a quell'insieme di conoscenze codificate che possono essere facilmente trasformate in informazioni, ma anche alle conoscenze tacite considerate una "riserva cognitiva" (Alberici, 2002, p.128), latente da esplicitare e che comprende le conoscenze e le abilità che vengono assimilate dal soggetto in riferimento ad un determinato contesto organizzativo.

Le conoscenze formali e informali così come le competenze trasversali, dei professionisti, non solo quelle di base iniziano ad essere sempre più percepite come una risorsa dalla quale partire per la sopravvivenza, la crescita e lo sviluppo competitivo dell'impresa. L'organizzazione, in tale prospettiva, viene sempre più paragonata a un sistema "cognitivo aperto", dove l'apprendimento continuo di nuove conoscenze e competenze di natura relazionale, emotiva, simbolica permette ai soggetti di rispondere in maniera adeguata alle richieste di un'organizzazione che, a sua volta, deve fare i conti con una società che pone continue istanze di trasformazione. In tal modo l'apprendimento è funzionale sia alla crescita dell'organizzazione sia alla crescita e alla promozione del processo di emancipazione dei professionisti che sono chiamati ad implementare continuamente saperi e competenze.

Nelle organizzazioni l'apprendimento e l'innovazione sono, pertanto, processi strettamente interconnessi ed entrambi sono processi generatori di senso (Zucchermaglio, 1996).

Ci riferiamo, in tal caso, ad organizzazioni che interpretano l'insuccesso come un punto di partenza per una nuova azione, (Alessandrini, 2008) che incoraggiano il coinvolgimento dei vari professionisti negli obiettivi dell'azienda informandoli rispetto ai risultati sociali ed economici che intende raggiungere; che investono nel lavoro di squadra, non solo per implementare una condivisione delle conoscenze e delle competenze, ma anche per soddisfare il bisogno dei professionisti a formarsi e lavorare in un ambiente motivante.

La trasformazione dell'impresa in una *learning organization* ha comportato il passaggio da un paradigma centrato sulla professione a un paradigma centrato sulle competenze. (Di Francesco, 2004). Un soggetto è ritenuto competente se il sistema di valori del contesto in cui opera ritiene la competenza espressione di un valore. In ambito aziendale la competenza professionale è considerata "expertise in azione" ed è composta da un sapere specialistico, oltreché dal sapere comune e dalla conoscenza dei contesti. E' chiaro che per poter essere identificate, le competenze professionali devono essere "valutate", certificate.

La prospettiva dell'Europa 2020, centrata sull'obiettivo dell'evoluzione del mercato del lavoro, delle competenze e dei profili professionali richiede non solo un investimento non solo nell'acquisizione di nuove competenze, ma anche nel riconoscimento delle competenze pregresse maturate in percorsi formativi non formali ed informali (De Carlo, 2014).

Diviene auspicabile la creazione di un patto formativo tra le diverse istituzioni politiche e formative presenti sul territorio e finalizzato a promuovere una integrazione tra le azioni di sviluppo del territorio e delle organizzazioni. La sinergia delle azioni tra i diversi livelli (politico, aziendale, territoriale) può contribuire a limitare lo scarto esistente tra bisogni formativi, esigenze organizzative e vocazione di sviluppo del territorio.

Il Fondo sociale Europeo, al fine di sostenere la *Strategia Europea per l'Occupazione*, ha rivisto i suoi obiettivi per il periodo 2014-2020 ovvero ha previsto

alcune azioni dirette sia ai singoli e che ai sistemi di istruzione e di formazione professionale e volte prevalentemente alla promozione di:

- **Istruzione migliore:** l'FSE finanzia in tutta l'UE iniziative volte a migliorare l'istruzione e la formazione e ad assicurare che i giovani completino il loro percorso formativo e ottengano competenze in grado di renderli più competitivi sul mercato del lavoro. Tra le priorità troviamo anche la riduzione del tasso di abbandono scolastico e il miglioramento delle opportunità di istruzione professionale e universitaria;

- **Inserimento lavorativo:** l'FSE collaborerà con organizzazioni di tutta l'UE per avviare progetti mirati a formare i cittadini e ad aiutarli a trovare un'occupazione. Troveranno appoggio anche le iniziative tese a sostenere gli imprenditori tramite fondi di avviamento e le aziende che devono affrontare una riorganizzazione o la mancanza di lavoratori qualificati. Aiutare i giovani a entrare nel mercato del lavoro costituirà una priorità assoluta dell'FSE in tutti gli Stati membri.

- attività di formazione volte all'acquisizione di competenze di base e trasversali;
- percorsi integrati ed individualizzati per la transizione al lavoro;
- percorsi diretti a garantire la formazione tecnica e professionale di livello medio alto,
- attività di orientamento;
- azioni dirette al potenziamento dei Centri di Servizi all'Impiego al fine di favorire l'incontro domanda-offerta di lavoro;
- attività di formazione di formatori e operatori;
- accreditamento degli enti di formazione;
- azioni di accompagnamento, di supporto alle riorganizzazioni aziendali, di sostegno alla analisi dei fabbisogni formativi;
- assistenza tecnica e sostegno psicosociale alle persone;
- supporto al tele-lavoro e alla formazione a distanza.

In linea con gli obiettivi di Europa 2020, tali azioni mirano ad investire maggiormente nell'istruzione e nella formazione e nell'inserimento lavorativo. L'FSE finanzia in tutta l'UE iniziative volte a migliorare l'istruzione e la formazione e ad assicurare che i giovani completino il loro percorso formativo e ottengano competenze in grado di renderli più competitivi sul mercato del lavoro.

Tra le priorità troviamo anche la riduzione del tasso di abbandono scolastico e il miglioramento delle opportunità di istruzione professionale e universitaria.

Analogamente, l'FSE collaborerà con organizzazioni di tutta l'UE per avviare progetti mirati a formare i cittadini e ad aiutarli a trovare un'occupazione. Troveranno appoggio anche le iniziative tese a sostenere gli imprenditori tramite fondi di avviamento e le aziende che devono affrontare una riorganizzazione o la mancanza di lavoratori qualificati. Aiutare i giovani a entrare nel mercato del lavoro costituirà una priorità assoluta dell'FSE in tutti gli Stati membri.

Tra le azioni previste uno spazio significativo in materia di promozione della occupazione, ma anche della professionalità è riservato proprio all'analisi dei fabbisogni professionali e formativi definita da Alessandrini “quel momento del processo delle politiche produttive del lavoro nel quale vengono rilevate e analizzate le necessità professionali e formative del contesto territoriale, settoriale e aziendale nel quale agisce. [...] ha lo scopo di fare emergere e di esplicitare le competenze necessarie al sistema produttivo ed è propedeutica all'elaborazione del progetto formativo contribuendo a definirne gli obiettivi. Essa si configura come una vera e propria operazione di ricerca che utilizza metodologie e strumenti della ricerca sociale” (Alessandrini, 2004, p.88–89).

Il miglioramento delle attività di formazione continua è finalizzato a facilitare le condizioni di accesso e di integrazione nel mercato del lavoro garantendo a quest'ultimo professionisti competenti e qualificati.

L'analisi dei fabbisogni formativi e professionali rappresenta lo strumento attraverso il quale predisporre interventi e azioni efficaci nei vari campi dell'istruzione e della formazione continua, in una prospettiva di *lifelong learning*.

1.3. La formazione continua dei professionisti dell'educazione

Le trasformazioni scientifiche e tecnologiche modificando i modelli culturali ed organizzativi delle moderne società hanno introdotto un nuovo paradigma di sviluppo che assegna al *conoscere* – in tutte le modalità costitutive ed espressive- una preminente funzione di crescita culturale ed economica.

Il paradigma positivista è stato progressivamente sostituito dal paradigma “ermeneutico- fenomenologico” in cui la funzione della conoscenza umana diventa

essenziale, costitutiva (Striano, 2004) e ne deriva una maggiore focalizzazione sui contesti ed i processi educativi, intesi quali ambiti appositamente deputati alla creazione ed elaborazione della conoscenza nonché all'acquisizione di competenze di utilizzo della stessa in una pluralità di contesti e situazioni. Rispetto alla dimensione propriamente conoscitiva diviene essenziale:

“indagare sia le diverse forme di costruzione e di organizzazione della conoscenza nell'ambito dei saperi dell'uomo contemporaneo o nel quadro delle esperienze delle esperienze e dei curricula costitutivi dei processi di formazione, sia le pratiche di gestione ed implementazione della conoscenza, che si determinano nei luoghi “reali” e “virtuali” in cui essa si acquisisce, si costruisce, si negozia, si rielabora e all'uso più o meno consapevole che se ne fa nei contesti della vita quotidiana e professionale” (Striano, 2004, p. 52).

La *Knowledge society* richiede una maggiore attenzione sia ai processi educativi, funzionali alla realizzazione ed espansione del potenziale conoscitivo dei soggetti e delle organizzazioni, sia alla revisione dei sistemi formativi in una prospettiva lifelong learning. Il paradigma della complessità ormai caratterizza tutti i fronti dell'esperienza umana e sociale, senza intraprendere alcun tentativo per provare a semplificarla (Morin, 2000) é richiesta piuttosto l'introduzione e/o implementazione di modelli formativi ed innovativi che provino a sfidare l'esistente, l'ordinario.

La gestione della complessità diventa un compito preminente per il tempo presente, un compito arduo che affida alle professioni educative una grande responsabilità, ovvero quella di dotare le giovani generazioni degli strumenti per governare la complessità.

Operativamente come si traduce tutto ciò? Secondo Cambi (Cambi, 2007) si traduce nel tentativo di assumere professionalmente tre compiti fondamentali:

- formare le diverse forme mentis, ovvero favorire la conoscenza e la consapevolezza dei diversi stili cognitivi privilegiando il modello della comprensione come modello guida nell'azione per formare le menti alla riflessività, una riflessività che incoraggia soprattutto l'autocritica;
- formare le menti alla trasversalità, ovvero “al vedere operare concetti e categorie dentro i vari saperi, unificandoli e differenziandoli” (Cambi, 2007, p. 18).

Tre compiti che cercano di promuovere il valore del pluralismo dei punti di vista secondo cui leggere ed attraversare il mondo, se si vuole seguire l'insegnamento di Morin di non provare a semplificare la complessità, ma approcciarla secondo un modello di comprensione. In questo scenario un ruolo fondamentale è giocato dalle professionalità educative, che sono chiamate non solo ad acquisire conoscenze e competenze, ma anche e soprattutto a svilupparle in maniera costante durante tutto l'arco della carriera professionale.

Se il compito dei professionisti dell'educazione è quello di facilitare nei soggetti l'acquisizione di un patrimonio di conoscenze e competenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini, si può senz'altro sostenere che rappresentano dei *medium*, ovvero, dei mediatori culturali tra un mondo in costante evoluzione e le giovani generazioni ed è per queste ragioni che "la formazione insegnante costituisce una sfida chiave non solo sul piano del padroneggiamento di conoscenze disciplinari accreditate, ma anche sul piano della costruzione di una consapevolezza avvertita degli aspetti impliciti della professione docente. (De Mennato, 2003, p. 113).

In molti stati dell'UE attualmente ci si interroga sulle modalità di formazione (iniziale e continua) delle professioni educative proprio per i compiti impegnativi che sono chiamate a svolgere nell'interesse delle generazioni future. All'uopo per attrezzare le professionalità educative delle competenze e capacità richieste occorrerebbe disporre sia di una formazione iniziale di elevata qualità, sia di un processo continuo di perfezionamento professionale che permetta loro di essere continuamente aggiornati coltivando un'attitudine alla riflessione, alla attività di ricerca ed una responsabilità personale per lo sviluppo professionale del lifelong learning.

Nello specifico, per quanto riguarda la formazione iniziale crediamo che un ruolo fondamentale spetti alle università, richiedendo alle stesse di mettersi in gioco fino in fondo con le scuole e mettendo a confronto gli esiti delle ricerche accademiche con quelle condotte dai docenti sul campo e di utilizzare i frutti di questa sinergia proprio nella formazione iniziale.

Quanto, invece alla formazione continua sembra evidente che non può rientrare più essa in un diritto-dovere del docente, né che la stessa possa essere incentivata con premialità, quanto piuttosto entrare nell'ottica che la formazione è un'attività essenziale

allo svolgimento della stessa professione, di una formazione svolta da esperti che abbiano specifiche competenze nella formazione degli adulti e che siano disposti a mettersi in gioco nell'ambito della progettazione, realizzazione e verifica delle attività educative espletate dagli stessi professionisti "in formazione". L'apprendimento adulto si realizza prevalentemente nei contesti lavorativi all'interno dei quali i soggetti hanno modo di sperimentarsi rispetto ad "un fare" e da esso ricavano conoscenze e abilità.

Da qui deriva l'idea di una formazione continua come luogo in cui sia possibile per i soggetti riorganizzare il sapere (Alessandrini, 2012) e realizzare apprendimenti significativi.

Se per formazione intendiamo un percorso evolutivo, finalizzato allo sviluppo professionale di coloro che entrano in reciproco rapporto, tramite uno scambio di conoscenze, di saperi e competenze pratiche, non possiamo che concordare con il fatto che la formazione si prefigge due obiettivi fondamentali: un "*dare forma*" ed un "*darsi forma*" (Semeraro, 2004).

L'obiettivo del "*dare forma*" attiene al processo di evoluzione delle realtà individuali e collettive per favorirne il loro inserimento sociale, culturale, professionale; mentre l'obiettivo del "*darsi forma*" promuove la partecipazione personale dei soggetti implicati nei processi di socializzazione. Quindi, se interpretiamo la formazione secondo il paradigma della complessità, questa si traduce in un itinerario educativo sistemico, ossia, "la formazione non è più una successione lineare di eventi di educazione, una sequenza, ma si configura come: «processo bio- antropologico, come fattore di socializzazione e di condivisione simbolica e culturale, come congerie di elementi che contribuiscono alla crescita individuale» (Frauenfelder, Santoianni, 2002, pag. 22).

Se noi vogliamo "*dare forma*" e favorire un "*darsi forma*" ai soggetti, non possiamo prescindere dalla ineludibile condizione umana e dal suo rapporto con la realtà. Ne deriva che la formazione, seppur improntata ad una visione olistica della realtà, non può trascurare le specificità e le diversità che invece vanno fatte interagire.

Per conseguire quest'obiettivo la formazione deve interpretare l'apparente paradosso dell'identità umana, ovvero:

«dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana» (Morin, 2004, p.56).

La unità/diversità umana emerge nel confronto costante con la dimensione esperienziale tanto è vero che nei processi di formazione non si può pensare di privilegiare solo l'applicazione pratica delle conoscenze e delle competenze, ma bisogna occuparsi anche della valorizzazione della dimensione soggettiva che sottende allo svolgimento dei compiti professionali.

Difatti, le professionalità educative nell'espletamento delle pratiche quotidiane non mettono in gioco solo operazioni curriculari prescritte, ma mettono in gioco la loro "interezza" e per questo un'attività educativa "non può ridursi all'espressione di un programma, ma richiama a una visione complessiva di più processi dinamici e complessi, richiedendo raffinate capacità di riflettere su noi stessi, sulla nostra conoscenza personale, sul rapporto con il nostro sapere" (De Mennato, 2003, p. 117).

Da alcuni anni nei contesti organizzativi si comincia a prendere in considerazione questa nuova prospettiva che riconosce il valore della centralità del soggetto e della sua più profonda essenza. Da questo punto di vista risulta sempre più improcrastinabile la necessità di proporre una offerta formativa che sostenga l'integrazione dei soggetti in contesti sempre più complessi e difficili, invero s'impone il bisogno di rivedere gli obiettivi e le metodologie di formazione nei vari contesti in cui viene erogata.

La formazione continua dovrebbe associata alla necessità di proporre alle persone ed a gruppi sociali risorse formative per potenziare pratiche operative costantemente aperte a nuove possibilità apprenditive. Difatti, il processo di professionalizzazione che viene avviato a partire dalla formazione iniziale inevitabilmente prosegue con la formazione continua: nell'ambito delle professioni educative se la formazione iniziale fa specificamente riferimento ad una formazione pedagogica, psicologica, ad un approfondimento delle attività espletare, ad una solida base di cultura generale, ad una iniziazione attiva ai metodi ed alla pratica educativa attraverso lo svolgimento di un tirocinio come collaudo iniziale delle proprie competenze professionali; la formazione continua dovrebbe avere il proprio punto di forza nell'implementazione di setting e strumenti che garantiscano una circolarità teoria-prassi, prassi-teoria (Payer, 2004).

Si ritiene che in merito alla formazione delle professionalità educative sia fondamentale la dimensione del sapere unitamente a quella del fare, ossia le conoscenze di base e le competenze ed abilità acquisite gradualmente nel corso dell'esperienza professionale, anche perché solo un solido bagaglio culturale comporta l'acquisizione di criteri di riferimento funzionali all'interpretazione delle stesse esperienze professionali non sempre facilmente comprensibili.

Le varie ricerche nazionali ed internazionali sono concordi nel riconoscere le difficoltà incontrate dalle professioni educative nell'odierno esercizio delle pratiche quotidiane: l'incremento della complessità, la perdita del monopolio del sapere legato allo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione, l'aumento dell'eterogeneità delle platee scolaresche, l'autonomia dei sistemi educativi, contribuiscono a trasformare profondamente le condizioni di esercizio, la missione e le modalità di lavoro del personale educativo.

Come avviene la formazione delle professionalità educative nei Paesi dell'Unione Europea? Negli ultimi anni i vari organismi competenti dell'Unione Europea hanno prodotto e assunto numerosi documenti e decisioni con l'intento di migliorare i sistemi di formazione delle professionalità educative.

Difatti, gli investimenti nella formazione e nel perfezionamento continuo delle professioni educative sono molto limitati in tutta l'UE: la formazione iniziale non è sufficiente per fornire conoscenze e competenze per l'esercizio della professionalità nell'arco della vita, è necessaria una formazione, peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione degli adulti.

Non a caso, le questioni recentemente affrontate, riguardano senz'altro le nuove conoscenze e competenze che devono acquisire le professionalità educative sviluppate in una logica di lifelong learning (lungo tutto l'arco della vita, o meglio della carriera professionale). Rimettere al centro questi problemi comporta comprendere innanzitutto quali sono le aspettative, i bisogni, e quindi rimettere al centro la questione della formazione continua che andrebbe meglio incentivata, proposta e riconosciuta alle stesse professionalità educative.

L'offerta di una formazione continua efficace diventa un imperativo di fronte all'emergenza di nuovi bisogni individuali e collettivi, di valori portati da altre culture nelle istituzioni educative e per tale motivo va considerata una dimensione costitutiva del profilo delle professionalità educative. In quest'ottica, anche l'Unesco ha recentemente sponsorizzato l'istituzione di una cattedra presso l'Istituto Politecnico di Bordeaux: «*Education, formation et recherche en développement durable*»⁹, l'iniziativa ha dato vita ad una serie di dibattiti e riflessioni finalizzate all'individuazione di nuovi ed efficaci criteri per formare gli educatori nel XXI secolo.

L'Unesco, nella convinzione che la ricerca possa avere un ruolo determinante per il miglioramento delle pratiche pedagogiche, ha attivato un confronto, sul piano nazionale ed internazionale, tra ricercatori, politici, formatori in merito alle nuove esigenze formative del personale educativo, per favorire l'innovazione della formazione del personale educativo a livello internazionale.

La cattedra Unesco si è presentata quale interfaccia ibrida per favorire la circolazione di saperi tra mondo universitario, politico e professionale. Uno degli obiettivi principali di tale organismo è stato proprio quello di contribuire al ripensamento ed allo sviluppo di politiche comuni di formazione nell'ambito dei Paesi europei. Già nell'ambito del programma strategico per la cooperazione europea "*Educazione e formazione 2020*" si ribadisce l'esistenza di un collegamento tra la qualità della formazione del personale educativo e quella dell'offerta dei sistemi educativi.

La cattedra Unesco si è pertanto posta due obiettivi: uno epistemico ed uno trasformativo. L'obiettivo epistemico ha mirato alla produzione di conoscenze scientifiche sul lavoro degli insegnanti e degli educatori, a partire anche da ricerche empiriche, per rendere intellegibile la complessità dei contesti educativi all'interno dei

⁹La prima conferenza della rete universitaria e degli Istituti francofoni riuniti presso la cattedra Unesco "*Éducation, Formation et Recherche pour un Développement Durable*" si è tenuta all'Università Michel de Montaigne - Bordeaux 3, il 3 e 4 giugno 2010. La cattedra è formata da Università francofone europee, d'America, Africa, del Medio Oriente, del Maghreb e dei Caraibi; ha riunito in una prima conferenza i rappresentanti di 26 Università e istituti francofoni, nonché vari esperti dell'educazione. La cattedra Unesco ha per obiettivo di promuovere un sistema integrato di attività di educazione, formazione e di ricerca nei diversi domini dello sviluppo durevole. Nel corso dei due giorni della conferenza, gli scambi fruttuosi hanno permesso di identificare quattro assi di lavoro : • Stato dei luoghi; la formazione degli insegnanti; la formation des formatori ; le questioni legate alla ricerca.

quali i professionisti si trovano ad operare e nel tentativo di prendere in conto le loro preoccupazioni e i loro dilemmi.

L'obiettivo trasformativo, invece, si riassume nel tentativo di stimolare apprendimenti a partire dalle conoscenze prodotte nell'ambito delle varie ricerche condotte sul campo.

I diversi partners della cattedra Unesco, pertanto, nell'arco del quadriennio 2012-2015 hanno intensificato gli scambi confrontandosi intorno ad alcuni focus, quali:

- la progettazione e realizzazione di nuovi spazi di formazione, un obiettivo che si riassume nella ricerca di nuove modalità di formazione iniziale e continua, verificando gli effetti che questi nuovi dispositivi producono sulla professionalizzazione del personale educativo;
- la riflessione sulla professionalità dei formatori e degli educatori, oltre le particolarità legate a ciascun Paese, l'obiettivo è quello di dare slancio anche ad una riflessione sulla professionalità dei formatori e del loro ruolo nell'accompagnamento delle professionalità educative nell'ambito della formazione iniziale e continua.

Emergono alcune considerazioni fondamentali per favorire i processi di professionalizzazione, nell'ambito della formazione iniziale e continua: risulta, infatti, indispensabile la creazione, all'interno degli stessi contesti educativi, di spazi di analisi delle pratiche educative.

Nelle pratiche professionali un apprendimento significativo si realizza nella misura in cui il "fare" interroga saperi e conoscenze consolidate e "richiede di attivare processi di esplorazione e di ricerca che coinvolgono sia l'individuo, sia i contesti in cui l'individuo apprende" (Striano, p. 1).

Guardando all'esperienza europea con i processi di differenziazione che sono intervenuti nei bisogni formativi e nei valori di riferimento emergenti delle giovani generazioni oltreché delle professionalità educative, ne deriva che per quest'ultimi occorre non solo un aumento quantitativo di competenze e responsabilità, ma un mutamento qualitativo riconducibile al restringimento dell'area della pratica routinaria e l'allargamento dell'area della progettazione (Raguzzoni, 2009, p. 19).

L'unico modo per sostenere questo compito é la costruzione di una cultura professionale fondata sulla capacità di riflettere sui dati dell'esperienza quotidiana e ri-

costruirla continuamente nell'attività di progettazione e di documentazione. Si impone l'emergenza di nuova "epistemologia dell'agire educativo" per la quale diviene fondamentale non solo l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche l'implementazione e fruizione di dispositivi di sviluppo professionale finalizzati alla promozione di una forma di razionalità riflessiva (Schön, 1987; Striano, 2001). Tale razionalità costituisce un elemento fondamentale dell'agire educativo, inteso come dimensione teorico-pratica in cui, a partire dalla riflessione sulla stessa esperienza educativa, si costruisce nuova conoscenza funzionale all'interpretazione, gestione e revisione delle stesse pratiche educative; la riflessione, difatti, apre la strada all'esperimento sul campo, una riflessione che si innesca sovente a partire dalla sorpresa, ovvero dal verificarsi di un evento inatteso che ci spinge ad interrogarci, a riflettere per comprendere e riformulare (Schön, 1987).

La pratica autoriflessiva può favorire "l'emergenza di nuova forma" che deriva da una conversazione responsabilmente ricorsiva del professionista con la situazione (De Mennato, 2003), così la riflessione sui comportamenti può introdurre un'innovazione, ovvero una trasformazione comportamentale (Alessandrini, 2011).

Le competenze richieste alle professionalità educative pertanto non si possono esaurire nelle competenze inerenti le discipline o i campi di esperienza, diviene necessario trasformare i "*saperi sapienti*" (Chevallard, 1985) o accademici in saperi da trasmettere, ovvero in saperi che acquistino un senso per le varie istituzioni educative.

Alle professionalità educative tocca la responsabilità di questo trasferimento didattico, rendendoli saperi adattabili a quel determinato contesto. C'è, pertanto, bisogno di professionalità disposte a confrontarsi anche con una conoscenza tacita, inespressa (Polany, 1979), inoltre il sapere professionale non va inteso come semplice applicazione delle conoscenze teoriche, ma deve qualificarsi come sapere funzionale al fare, e non come un sapere finalizzato al mero conoscere (Damiano, 2006).

Pertanto, quali sono le competenze prioritarie che le professionalità educative del XXI secolo dovrebbero possedere in considerazione delle continue trasformazioni sociali e culturali? Quali modelli di formazione implementare per lo sviluppo professionale degli educatori?

Un modello fortemente accreditato è quello del pedagogo Perrenoud (1999, 2002).

Nel 2002, Perrenoud ha proposto un modello che seleziona dieci domini di competenze, con le relative sub competenze. In una fase estremamente dinamica di cambiamenti economici, sociali, i tradizionali modelli basati sui processi di trasmissione della conoscenza non sono più adeguati. Gli elementi costitutivi delle competenze delle professionalità educative del XXI secolo possono essere sintetizzati in: pratica riflessiva, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia, responsabilità, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento (Meirieu, 1989).

Perrenoud nel suo modello individua le dieci competenze che contribuiscono a ridisegnare la professionalità educante e prende come guida un testo di riferimento adottato a Ginevra nel 1996 per la formazione continua, alla cui elaborazione ha partecipato attivamente. Il testo di riferimento a cui Perrenoud si ispira, presenta dieci grandi famiglie di competenze che possono promuovere l'evoluzione delle professioni dell'educazione.

Le dieci famiglie presentate dall'autore non sono considerate dallo stesso né definitive, né esaustive, ma un punto di partenza per ulteriori e continui approfondimenti, ovvero:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento;
2. gestire la progressione degli apprendimenti;
3. ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro;
5. lavorare in gruppo;
6. partecipare alla gestione del contesto educativo/formativo;
7. informare e coinvolgere i genitori;
8. servirsi delle nuove tecnologie;
9. affrontare i doveri e i dilemmi della professione;
10. gestire la propria formazione continua.

Perrenoud definisce la competenza come una “capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni” (Perrenoud, 1999). In tal senso, l'esperienza avrebbe un ruolo catalizzatore, difatti Le Boterf (Le Boterf, 2004), sulla scorta del modello di Kolb, sostiene che l'esperienza consente lo sviluppo delle

competenze. Vengono presentati dall'autore una serie di elementi soggettivi e di contesto che favoriscono concretamente lo sviluppo delle competenze, ne citiamo alcuni:

- coinvolgimento diretto dei soggetti nel combinare le risorse disponibili per rispondere adeguatamente ai bisogni professionali;
- obiettivi di apprendimento realistici per non incorrere in delusioni dannose;
- capacità di apprendere ad apprendere, ovvero prendere consapevolezza dei propri stili di apprendimento in modo da poterli modificare e/o incrementare.
- capacità di riflessione e di trasferimento, oltre al saper agire è opportuna la descrizione delle proprie azioni per essere poi in grado di riprodurla in altre circostanza adattando i propri schemi alla nuova situazione.

Parlare di competenza significa, allora, far riferimento a quell'insieme di conoscenze e abilità che consentono al soggetto di adattarsi a nuovi contesti, di combinare le proprie risorse in modo appropriato ed efficace e per questo si contraddistinguono per la loro traducibilità e riutilizzabilità in altri contesti che non siano solo quelli in cui sono state apprese.

Ciò vale a maggior ragione per i soggetti adulti che, a fronte delle trasformazioni e del complessificarsi del mondo del lavoro, necessitano, al fianco di competenze tecnico professionali, di competenze trasversali che, come precisa il *Memorandum sull'Istruzione e formazione permanente*, sono necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza.

L'analisi delle competenze rinvia costantemente ad una teoria del pensiero e dell'azione situate (Gervais, 1998), ma anche del lavoro e della pratica professionale come mestiere e condizione (Descolanges, 1997; Perrenoud, 1996).

Da questo stesso punto di vista, In Francia nel maggio del 2010 il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca ha introdotto nell'ordinamento francese un complesso di capacità attuative e di attitudini professionali che devono contraddistinguere l'agire delle professionalità educative. Ne indichiamo di seguito alcune che sono in linea con il modello delle competenze descritto da Perrenoud, ovvero:

- *Agire in modo etico e responsabile*

Riguarda gli aspetti legati all'etica professionale ed ai principi deontologici che devono guidare le professionalità educative nella pratica quotidiana che deve contribuire alla formazione sociale e civile delle giovani generazioni;

- *Prendere in considerazione la diversità degli allievi*

Gli operatori educativi, gli insegnanti devono tradurre nella pratica i valori della diversità: ciò comporta una differenziazione, personalizzazione delle attività stesse in funzione delle esigenze e delle capacità degli allievi in modo che ad ognuno di essi possa essere garantita la possibilità di esprimere tutte le potenzialità;

- *Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners*

Le professionalità educative partecipano alla vita del contesto educativo, ciò comporta un costante lavoro d'*équipe*, oltreché collaborare con i genitori e con i partner dell'istituzione educativa.

- *Formarsi ed innovare*

L'insegnante è chiamato ad aggiornare le proprie conoscenze didattiche e pedagogiche. Deve essere in grado di fare appello a coloro che possono fornire suggerimenti nell'esercizio della sua professione, altresì di fare un'analisi critica del proprio lavoro e di rivedere ed innovare costantemente le pratiche educative.

Da questo punto di vista, riteniamo che la pratica formativa non abbia solo l'obiettivo di promuovere competenze, ma di formare soggetti competenti (Zaggia, 2010) dotati di abilità critiche che garantiscano loro l'opportunità di continuare ad apprendere. Parliamo, quindi, di una formazione che mette al centro quelle "*core competences*" che abilitino i soggetti ad alimentare una mente relazionale e non lineare, interdisciplinare e non monodirezionale, operativa e non sganciata dalle dinamiche attuative del cambiamento.

Non più, dunque, solo competenze legate alla capacità di riutilizzare e tradurre i saperi in molteplici contesti, ma competenze trasversali orientate alla comprensione del contesto di vita, lavoro e formazione, alla integrazione e dialogo tra saperi e domini disciplinari, nonché alla gestione strategica dell'incertezza e dell'instabilità che caratterizzano l'attuale società.

Come dire che il soggetto adulto in formazione deve sviluppare “un pensiero interrogante, multidimensionale, inevitabilmente frammentario, senza pertanto abbandonare le questioni fondamentali e globali” (Morin, 1988, p.18), scoprendo “il piacere o il desiderio di riflettere” (Morin, 1988, p. 62).

Tali presupposti costituiscono le motivazioni principali che fanno di ogni intervento formativo destinato agli adulti un momento fortemente individualizzato e personalizzato.

La personalizzazione attiene al tentativo di preservare la natura unica, ed irripetibile dell'uomo e della donna, l'individualizzazione rappresenta invece l'elemento costitutivo di una progettazione formativa che sia in grado di rispondere ai diversi bisogni formativi nonché alle dimensioni cognitive, affettive e relazionali dei soggetti. In tale orizzonte si può collocare la teoria andragogica di Knowles (Knowles, 1991) che sottolinea il legame inscindibile e produttivo che intercorre tra esperienza e apprendimento adulto e che concretizza il bisogno di individualizzare e personalizzare i percorsi formativi sulla base della biograficità dei soggetti. Si tratta, spiega lo studioso, di capitalizzare le esperienze di vita, di formazione e professionali dei soggetti adulti ai fini stessi dell'apprendimento.

1.3.1 La formazione continua: nuove prospettive per le professionalità educative operanti nei nidi d'infanzia

Negli ultimi anni in Italia è nato un intenso dibattito sulla necessità di rivedere i criteri e le modalità di formazione delle professionalità operanti all'interno dei servizi all'infanzia. Tale interesse nasce in virtù di una ritrovata considerazione rispetto ai temi riguardanti i servizi educativi in età prescolare: difatti, dalla formazione qualificata degli operatori educativi dipende l'offerta di servizi educativi di qualità. L'importanza dei primi anni di vita e delle condizioni relazionali, apprenditive, materiali finalizzate ad un armonico sviluppo psico-fisico, è ormai ampiamente avvalorata dagli studi condotti nelle scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e dalle neuroscienze. Tali studi confermano che i processi di socializzazione sono favoriti dalla partecipazione dei bambini alla vita del gruppo dei pari, al cui interno i piccoli sperimentano l'esistenza di regole, imparano a conoscerne il significato e la necessità del loro rispetto. Tale dibattito ha contribuito ad alimentare alcune riflessioni che sono confluite nella elaborazione della

proposta del disegno di legge n.1260¹⁰ della XVII Legislatura, un testo che, se approvato, porterebbe ad una svolta radicale nelle politiche a favore dell'infanzia, visto e considerato che nel nostro Paese non sono mai state dedicate risorse ed attenzione costanti all'attuazione concreta del diritto all'educazione ed alla promozione dell'infanzia. Tale disegno di legge è stato sostenuto con forza sia all'interno del normale iter parlamentare, sia con iniziative di pubblicizzazione¹¹ esterna, capaci di costruire verso di esso un interesse ed un consenso che andava al di là della platea di coloro che, a vario titolo, sono direttamente coinvolti. Il disegno di legge rivedeva il sistema dei servizi integrati all'infanzia nell'ottica 0-6 anni ed accredita il nido quale servizio educativo, non più a domanda individuale, ma indispensabile per l'attuazione dei diritti di ogni cittadino fin dalla nascita, per la promozione delle pari opportunità e dell'inclusione sociale. I contenuti della proposta di legge riprendono il lavoro fatto nelle precedenti legislature dalla Senatrice Anna Serafini, e lo sviluppano ulteriormente a partire sia dalle riflessioni sulle leggi precedenti, quali ad esempio la legge n. 1044 del 1971, la riforma del Titolo V, ed altresì dall'obiettivo, posto dall'Unione Europea, ancora non raggiunto dall'Italia, di raggiungimento del 33% di posti nido entro il 2010¹². Del resto, l'importante rassegna *Starting Strong*¹³ dei sistemi educativi prescolari condotta dall'OCSE (2006), ha

¹⁰ Il disegno di legge n.1260 reca “*Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento*” e di cui la prima firmataria è stata la Senatrice Francesca Puglisi.

¹¹ Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia ha promosso recentemente due iniziative, ovvero il XIX Convegno Nazionale dei Servizi Educativi e delle Scuole dell'Infanzia: “*Educazione e/è politica: generare alleanze nel sistema dei servizi per l'infanzia 0-6*”, organizzato a Reggio Emilia lo scorso 21-23 febbraio 2014; mentre il 2 dicembre 2014 scorso è stata organizzata la giornata nazionale dell'infanzia, entrambe le iniziative erano finalizzate a sostenere la conversione del disegno di legge 1260 attualmente in discussione alla VII Commissione del Senato

¹² Nel 2002 il Consiglio delle Comunità europee ha riconosciuto l'importanza dell'estensione dei servizi prescolari per lo sviluppo economico dei paesi fissando al 33% per bambini sotto i tre anni e al 90% per quelli dai tre ai sei anni gli obiettivi di copertura dell'utenza da raggiungere entro il 2010. Obiettivo disatteso dall'Italia e dunque rinviato al 2020.

¹³ Nel 2006 l'OCSE ha pubblicato il secondo Rapporto *Starting Strong II*, che raccoglie una serie di confronti sulle politiche e le pratiche attuate nel campo della prima infanzia nei vari paesi e consente anche di verificare i progressi che i singoli paesi dell'Unione Europea hanno compiuto rispetto alle “*Raccomandazioni*” contenute nel primo Rapporto. Il rapporto *Starting Strong II* dimostra che sempre più numerosi sono i paesi che ritengono prioritaria l'educazione della prima infanzia, con attenzione crescente verso la qualità del servizio educativo dei nidi d'infanzia. Sempre più spesso i primi anni di vita sono visti come il primo passo verso l'apprendimento continuo e la chiave per il successo delle politiche sociali, familiari ed educative. Per un ulteriore approfondimento: OCSE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris.

evidenziato la necessità di realizzare servizi educativi di qualità, indicando alcune priorità che assumono un rilievo particolare per la situazione italiana, ossia: l'inserimento della progettazione dei servizi educativi prescolari nel quadro delle politiche generali a favore dei bambini e delle loro famiglie volte a combattere l'esclusione sociale; l'unificazione del settore dell'educazione della prima infanzia e la valorizzazione dell'esperienza educativa dei bambini nei primi sei anni di vita. In coerenza con tali indicazioni, la proposta di legge è finalizzata al riconoscimento di quei principi fondamentali che assicurano la qualità dell'offerta educativa, ovvero: 1) l'unicità della dimensione di cura e di educazione negli interventi rivolti ai bambini; 2) la qualificazione a livello universitario e la formazione continua di tutto il personale educativo, compreso il coordinamento pedagogico; 3) l'indicazione dei livelli essenziali di prestazioni che devono essere raggiunti dai servizi prescolari; 4) l'identificazione delle competenze dei diversi livelli istituzionali nel gestire e monitorare l'offerta educativa per i bambini da 0-6 anni.

In Italia, abbiamo un sistema di educazione prescolare articolato in due segmenti separati secondo l'età dei bambini: quello delle bambine e dei bambini sotto i tre anni e quello delle scuole dell'infanzia per i bambini e le bambine fino ai sei anni. I due segmenti differiscono per la rispettiva collocazione nel settore dell'educazione ai diversi livelli (nazionale, regionale, comunale), per le normative distinte e le competenze professionali degli operatori.

Il disegno di legge si poneva dunque l'obiettivo dell'estensione dell'educazione prescolare su tutto il territorio nazionale, difatti, i nidi fanno tuttora riferimento alla legge n. 1044/71, che ne affidava la programmazione alle Regioni e la relativa gestione agli enti locali. Ciò, ovviamente, ha generato sia una diversificazione crescente delle normative, sia una diffusione dei nidi sul territorio nazionale in rapporto alla diversa capacità degli enti locali di rispondere alle domande delle famiglie.

E' con la legge n.42/2009 sul federalismo fiscale, che sono stati riconosciuti i nidi quali servizi fondamentali territoriali e quindi oggetto di finanziamento da parte della fiscalità generale. Ancora oggi, tuttavia, i servizi educativi per l'infanzia gravano sui bilanci dei comuni che li gestiscono direttamente o attraverso accordi con il terzo settore.

Il nido d'infanzia attende ancora una legge che lo definisca “servizio di interesse generale”. Inoltre, ai nidi oggi si affiancano altri tipi di servizi per i bambini sotto i tre anni, a gestione privata o in regime di convenzione con gli enti locali.

La disomogeneità della formazione tra educatori dei servizi dell'infanzia e insegnanti della scuola dell'infanzia ostacola la realizzazione di percorsi educativi che garantiscano la continuità dell'esperienza dei bambini¹⁴. La qualificazione uniforme e di livello universitario degli educatori dei servizi per l'infanzia trova riscontro nelle normative regionali recenti e in percorsi universitari specifici, ma deve essere perseguita come elemento necessario per garantire la qualità dell'esperienza dei piccoli utenti nei servizi dell'infanzia ovunque collocati.

In particolare, le iniziative di formazione continua devono essere assicurate a tutto il personale dei servizi per l'infanzia, in quanto sono ancora troppo rari ed episodici gli interventi di formazione in servizio. La progettazione di tali percorsi formativi, in un'ottica di continuità formativa tra educatori dei servizi per l'infanzia e quella degli insegnanti della scuola dell'infanzia, può contribuire ad arricchire la cultura pedagogica di entrambi i profili professionali.

In questo progetto di ricerca, abbiamo preso in considerazione le realtà cooperative che, a differenza dei nidi comunali, si configurano quali ambienti disomogenei, poiché al personale educativo sono richiesti requisiti di accesso ed aggiornamento alla professione più flessibili rispetto a quelli che consentono la partecipazione a un concorso per educatore presso i nidi comunali.

Si ritiene, difatti, che da una differente formazione di base e da una insufficiente e/o inadeguata formazione continua possa derivare un differente processo di professionalizzazione e pertanto un eterogeneo approccio alla prassi professionale ed una differente percezione di sé come educatore.

¹⁴ I titoli di studio che occorrono per lavorare negli asilo nido, nella regione della Campania, sono indicati nella Legge Regionale L.R. 48/1974 “Costruzione, gestione e controllo degli asili-nido comunali”, nella L.R. 24/2005, e nella D.P.G.R. 16/2009, All. 1 (Figure professionali). In particolare, per gli educatori di asilo nido (L.R. 48/1974, art. 19; D.P.G.R. 16/2009, All. 1-Figure professionali), sono necessari i titoli di: Operatore infanzia, Educatore professionale, Assistente sociale, Laureato in Scienze dell'educazione e della formazione, a cui si aggiungono, grazie alla D.G.R. 748/2010, cap. 6, par. 6.6: Diploma di maturità magistrale ed equipollenti e i diplomi di laurea in Pedagogia, Scienze dell'Educazione e della Formazione primaria.

Nell'ambito della nostra ricerca qualitativa, di taglio micro- pedagogico, pertanto ci siamo posti l'obiettivo di rilevare i bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina.

La ricerca, come detto in precedenza, si inquadra nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n.1260 recante: "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto dei bambini alle pari opportunità di apprendimento". Difatti, l'esigenza di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla "qualità" della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi, Sharmahd, 2012).

Si ritiene che una formazione possa dirsi di "qualità" laddove cerchi di intercettare i bisogni di crescita professionale manifesti ed impliciti degli attori che abitano un contesto professionale (Carli, Paniccia, 1999).

*E il vecchio diceva, guardando lontano:
“Immagina questo coperto di grano,
immagina i frutti e immagina i fiori
e pensa alle voci e pensa ai colori
e in questa pianura, fin dove si perde,
crescevano gli alberi e tutto era verde,
cadeva la pioggia, segnavano i soli
il ritmo dell'uomo e delle stagioni...”
Il bimbo ristette, lo sguardo era triste,
e gli occhi guardavano cose mai viste
e poi disse al vecchio con voce sognante:
“Mi piaccion le fiabe, raccontane altre!”*

*Francesco Guccini,
Cantautore*

Capitolo secondo

Lo studio preliminare alla ricerca

2. I nidi d'infanzia: breve excursus storico-legislativo

I Nidi d'Infanzia sono un servizio educativo relativamente giovane, difatti sono nati ufficialmente con la legge 1044 del 1971, che li istituisce affidandone la regolamentazione alle Regioni e la gestione ai Comuni.

Da quella data, ogni Regione ha elaborato propri regolamenti in rapporto alle diverse realtà locali ed ha messo a disposizione somme più o meno ampie sia per la realizzazione di nuovi nidi d'infanzia, sia per la loro gestione attraverso l'erogazione di contributi ai Comuni che li facevano funzionare.

E' avvenuto così che ogni Regione ha affrontato in modo autonomo ed indipendente il problema: alcune di esse hanno investito consistenti risorse, mentre altre si sono impegnate di meno su questo fronte. Anche per questa ragione, attualmente la distribuzione degli asili nido non è omogenea nell'intero territorio nazionale: alcune Province offrono fino al 20-25 per cento dei posti rispetto all'universo dei nati, altre invece non riescono a superare la soglia del 5 per cento (Borghi, 2010).

A distanza di oltre trentacinque anni dalla legge 1044, istitutiva dei Nidi d'Infanzia, è possibile tracciare un bilancio. I nidi d'infanzia sono sparsi un pò ovunque, anche se in modo assai disomogeneo per l'intera Penisola. Esperti, istituzioni ed enti stranieri guardano con apprezzamento al modello italiano di cura per i bambini da zero a tre anni, difatti, i nostri asili nido sono stati utilizzati come modello per la programmazione e realizzazione di servizi analoghi anche in altri Paesi, basti pensare all'esempio dei nidi toscani da cui deriva appunto il *Tuscany Approach*.

Al contempo bisogna con realismo prendere atto che c'è ancora molto da lavorare: nonostante il considerevole incremento dei nidi d'infanzia, le liste d'attesa in molte

realtà sono consistenti e conseguentemente sono presenti molte richieste che restano inevase. La domanda in alcune realtà italiane supera abbondantemente l'offerta. Emerge la necessità di aprire altri nidi, anche se non sempre le Pubbliche amministrazioni dispongono di notevoli risorse per realizzarli e mantenerli. Per questo negli ultimi anni hanno trovato spazio soluzioni alternative al nido d'infanzia pubblico, difatti vediamo che in molte realtà italiane vi sono nati nidi d'infanzia e servizi per la primissima infanzia gestiti da enti privati, come cooperative di servizi e imprese, un incremento quest'ultimo che negli ultimi decenni è cresciuto notevolmente e contemporaneamente ad una maggiore attenzione alla qualità della vita dell'infanzia.

Dall'altro occorre tenere presente che siamo ancora in momento storico di grandi cambiamenti, basti pensare alle ondate di migrazione che porteranno nel nostro Paese flussi notevoli di bambini provenienti un po' da ogni parte del mondo. Si vuole brevemente ripercorrere l'excursus storico dei nidi d'infanzia per meglio inquadrare l'attuale situazione in modo da prendere in considerazione quegli aspetti che ci sembrano particolarmente significativi ed importanti rispetto alla progressiva evoluzione di questi servizi all'infanzia.

Con la legge n. 1044 del 6 dicembre 1971, l'assistenza ai bambini fino ad un'età di tre anni diviene un servizio sociale di interesse pubblico, vengono istituiti i moderni asili nido che dovrebbero rappresentare una valida risposta alle sollecitazioni che provenivano dal mondo del lavoro ed in particolare delle madri lavoratrici. In base a questa legge veniva disposto un "piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato", che nel periodo 1972-76 avrebbe dovuto prevedere la costruzione di almeno 3.800 asili nido, visto e considerato che l'OMNI nei suoi cinquant'anni di attività era riuscita ad istituire appena 600 nidi. In conclusione, solo il 30-40% del budget finanziario previsto venne versato effettivamente alle Regioni riuscendo ad istituire alla fine del 1978 appena 616 nidi.

A fronte di questo modesto risultato, in termini di strutture originariamente previste, però la legge n. 1044/71 introduce da un punto di vista politico-sociale-pedagogico delle innovazioni di ampio respiro. Per quanto riguarda l'aspetto politico, trova pieno fondamento il decentramento amministrativo dell'organizzazione scolastica che viene finanziata dallo Stato, programmata dalle Regioni, e gestita direttamente dagli Enti locali;

dal punto di vista sociale, il servizio offerto dai nidi abbandona la funzione assistenzialistica per le madri lavoratrici, affermando il diritto dell'infanzia al nido. Dal punto di vista più strettamente pedagogico al nido viene pienamente riconosciuto l'obiettivo di educare il soggetto-infanzia, in vista di una piena promozione dello sviluppo infantile.

Nonostante l'introduzione di queste idee innovative, si riscontra ancora il perpetuarsi di logiche meramente assistenzialistiche e di custodia. Verso la fine degli anni 70' studiosi e pedagogisti iniziano a interrogarsi sulla funzione pedagogico-sociale dei nidi, con una incessante produzione scientifica con l'obiettivo di mettere a disposizione di chi opera nei nidi analisi e dati in grado di favorire la conoscenza della complessa esperienza del bambino al nido, promuovendo al contempo una riflessione collettiva per definire una pedagogia della prima infanzia.

In tale contesto nel 1980 nasce a Reggio Emilia, su iniziativa di Loris Malaguzzi, il Gruppo Nazionale Nidi e infanzia all'interno del quale nasce un forte stimolo alla revisione della legge n. 1044/71. Nel corso degli anni ottanta e l'inizio degli anni 90' assistiamo ad una significativa diffusione di nidi, soprattutto nelle Regioni centrali e settentrionali. Si inizia a parlare di sviluppo della qualità in riferimento ai servizi socio-educativi rivolti all'infanzia, nascono nuove consapevolezze circa le finalità e gli obiettivi educativi dei nidi tanto che la scelta del nido dai genitori viene presa sulla base di una convinta opzione educativa e non solo per trovare la risposta a specifici bisogni di cura.

L'attenzione per la qualità dei servizi inizia a diffondersi anche nelle pubbliche amministrazioni; proprio in questi anni viene realizzato il Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella Regione Toscana, primo volume realizzato dall'Istituto degli Innocenti in collaborazione con la Regione Toscana ed il gruppo di lavoro coordinato da Egle Becchi che realizzano apposite ricerche in Emilia Romagna ed Umbria, commissionate dalle rispettive Amministrazioni regionali.

Nell'agosto 1997 viene approvata la legge n. 285/97 con l'obiettivo di promuovere l'implementazione di progetti per i bambini da zero a tre anni aventi carattere innovativo e sperimentale, in conseguenza viene estesa la possibilità che la gestione sia affidata a famiglie, associazioni o cooperative. Nell'anno 2000, il Parlamento rifinanzia la legge per il triennio 2001-2003 e successivamente la legge n. 448/2001 istituisce un fondo per gli

asili nido, ancora nel 2002 con la legge n. 289/2002 viene istituito un fondo di rotazione di 10 milioni di euro per finanziare l'attivazione di asili nido aziendali. Infine, con la legge Moratti, n. 53/2003 a partire dall'anno scolastico 2003/2004 è possibile iscrivere alla scuola dell'infanzia tutti quei bambini che hanno compiuto i due anni.

2. 1 Uno sguardo ai servizi educativi per la prima infanzia

In Italia i servizi educativi e di istruzione diretti alla popolazione compresa tra 0 e 18 anni hanno tassi di copertura dell'offerta fortemente diversificati. Il segmento educativo più trascurato è indubbiamente quello dei nidi d'infanzia, in termini assoluti e comparativi, tenendo presente anche quelli che sono gli obiettivi europei. In basso riportiamo una tabella indicante il tasso di copertura per Regione geografica.

Come si può notare dalla tabella **1**, l'Italia rispetto al tasso di copertura rappresenta un valore medio delle complessive 20 regioni. Ad esempio, in Italia la popolazione di 0-2 anni ammonta a più di 1.500.000 di bambini, la regione che ospita più bambini è la Lombardia, che è l'unica regione che supera le 200 mila unità; per contro, è il Molise la regione con meno bambini e con un tasso di copertura pari al 5,4 %, un tasso di copertura superiore alle regioni Campania con un tasso di copertura del 2,7% a fronte di una popolazione di bambini pari a 182.886 unità, la Sicilia con tasso di copertura pari al 5,2% ed una popolazione pari a 147,631 unità, la Puglia con un tasso di copertura pari al 5% ed una popolazione di 113.272 unità, infine la Calabria con un tasso del 3.5% ed una popolazione pari a 54.363 unità. La percentuale di nidi complessivi nella Penisola è pari a 11,3%, tutte le regioni del sud si collocano al di sotto di tale percentuale, il valore più basso è quello della Campania con meno di 2 nidi ogni 100 bambini.

Tab. 1. - Tasso di copertura dei nidi e dei servizi innovativi della popolazione di 0-2 anni per regione. Italia inizio 2009. Valori percentuali

Regione	Popolazione tra 0 e 2 anni al 01/1/2009	Tasso di copertura dei nidi	Tasso di copertura servizi innovativi	Tasso di copertura complessiva
Italia	1.703.603	11.3	2.3	13.6
Piemonte	116.757	11,5	3,3	14,8
Valle D'Aosta	3.780	19,8	5,7	25,4

Liguria	36.916	13,8	2,8	16,6
Lombardia	290.865	15,1	3,6	18,7
Trentino Alto Adige	32.174	9,9	7,2	17,1
Veneto	143.909	10,7	1,8	12,5
Friuli Venezia Giulia	31.643	14,5	3,2	17,7
Emilia Romagna	123.098	25,2	4,3	29,5
Toscana	98.379	17,4	3,0	20,4
Umbria	24.296	21,3	6,4	27,7
Marche	42.828	14,4	0,7	13,6
Lazio	164.353	12,9	0,7	13,6
Abruzzo	34.410	8,1	2,0	10,0
Molise	7.392	4,7	0,7	5,4
Campania	182.886	1,7	1,0	2,7
Puglia	113.272	4,1	0,9	5,0
Basilicata	14.616	7,6	0,2	7,8
Calabria	54.363	3,1	0,4	3,5
Sicilia	147.631	5,1	0,1	5,2
Sardegna	40.062	10,9	2,2	13,2

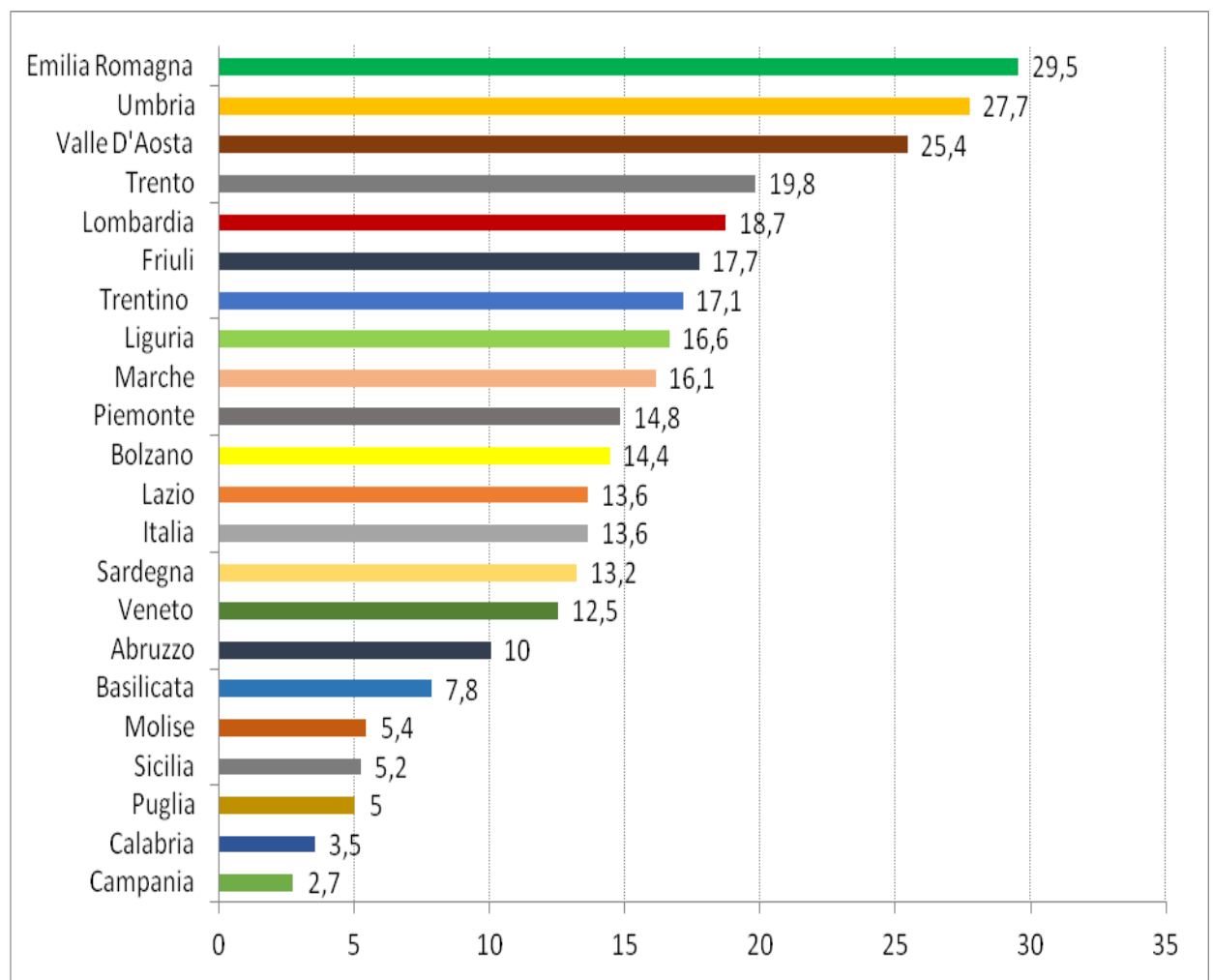
Fonte: Istat, Indagine sui servizi educativi dei singoli comuni e associati

I dati della tabella **1.** per motivi di completezza, sono stati ricavati dall'archivio on line dell'Istat, in quanto i dati del MIUR, sicuramente per alcuni aspetti più dettagliati, risultavano mancanti dei dati relativi ai nidi ed ai servizi educativi del Trentino Alto Adige e della Valle D'Aosta. Come si può vedere dalla tab. **1.** e dalla fig. **2** rispetto al servizio dei nidi, l'Italia si trova sicuramente in una situazione di inadeguatezza non solo in termini assoluti, ma anche in termini comparativi, se teniamo presenti l'obiettivo europeo del 33% di tasso di copertura previsto per il 2020.

Difatti, dai dati del 2009, il tasso di copertura dei nidi, a livello nazionale, è pari all' 11,3 % , mentre il 2,3 % dei bambini trova accesso presso i c.d. servizi innovativi (micronidi, servizi integrativi, etc.) per un totale del 13,6%. Altresì, come si evince

sempre dal grafico, la Campania, Calabria, Sicilia e Molise registrano dei tassi di copertura inferiori al 6%, ed in generale anche se negli ultimi anni la situazione sembra essere leggermente migliorata, l'Italia è ancora lontana dal raggiungimento dell'obiettivo Europa 2020 che prevede un tasso di offerta per la prima infanzia pari al 33%. In particolare, dalla tabella 3 si può notare che il tasso di copertura dei servizi scolastici ed educativi è superiore alla media nazionale in tutti i gradi scolastici tranne che per i nidi (1,7%) contro la media nazionale che si attesta all' 11,3 % (Mariani, 2015).

Fig. 2 - Indice di copertura complessiva dei nidi e dei servizi innovativi



Tab. 3 - Tasso di copertura dei servizi educativi – Regione Campania

	Regione Campania	Totale nazionale
Servizio	Gestore Pubblico/Privato Totale Regionale	
Nidi d'infanzia	1.7	11.3
Servizi Integrativi	1.0	2.3

Fonte : <http://dati.istat.it/>

A partire dagli anni 90', oltre ad una diversificazione dell'offerta nell'ambito dei servizi educativi all'infanzia (nidi d'infanzia, asilo nido, centri per bambini e genitori, ludoteche, etc.) assistiamo ad una differenziazione della gestione dei servizi educativi con un protagonismo sempre più attivo del settore privato, ovvero delle cooperative sociali.

Sul territorio nazionale sono presenti oltre 3.000 nidi privati, che accolgono bambini della fascia 0–3 anni. Queste strutture, offrono un servizio sociale d'innegabile importanza, il più delle volte sopperendo, nel territorio, alle carenze dei servizi pubblici.

Oggi, in Italia, nei nidi privati vengono accuditi circa 90.000 bambini, da oltre 12.000 educatrici professionali. Ogni regione italiana disciplina i servizi all'infanzia con specifiche Delibere della Giunta Regionale. Nel caso della Regione Campania i servizi integrativi per l'infanzia sono regolamentati con D.G.R. 23 novembre 2009, n. 16 mentre i servizi sperimentali (Mamma accogliente, Educatrice familiare, Educatrice domiciliare e Piccolo gruppo educativo) invece, sono normati sulla base di più atti: Reg. Reg. 18 dicembre 2006, n. 6, D.G.R. 23 dicembre 2008, n. 2067.

2.2 L'offerta dei servizi educativi sul territorio Campano

Con la legge 28 agosto 1997, n. 285 recante “*Disposizioni per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*” il Ministro mette a disposizione delle Regioni e degli enti locali un fondo nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza finalizzato all'implementazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza.

Gli enti locali sono chiamati a sviluppare progetti finalizzati alla realizzazione di servizi di preparazione e di sostegno alla relazione genitori-figli; all'innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia; alla realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche.

In particolare per l'infanzia, ai sensi della legge n. 285/97 vengono individuati servizi innovativi a loro volta declinati in due tipologie : a) servizi con caratteristiche educative, ludiche, culturali, e di aggregazione sociale per bambini da 0-3 anni, che prevedano la presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura, organizzati secondo criteri di flessibilità; b) servizi con caratteristiche educative e ludiche per l'assistenza a bambini da 18 mesi a 3 anni per un tempo giornaliero non superiore alle cinque ore, privi di servizi mensa e di riposo pomeridiano.

Nell'ambito del Quadro Strategico Nazionale 2007-2013 la diffusione dei servizi per la prima infanzia (asili nido, micro-nidi, servizi integrativi e/o innovativi) viene infine individuata come uno dei principali Obiettivi di Servizio degli enti locali, orientati alla riduzione dei carichi familiari ed all'innalzamento della partecipazione delle donne al mercato del lavoro in ottemperanza alle indicazioni della Strategia di Lisbona.

Un grande entusiasmo ha accompagnato l'approvazione della legge n. 285/97, che ha previsto la promozione di progetti per i bambini da zero a tre anni con caratteristiche innovative ed altresì ampliando la possibilità della gestione dei nidi d'infanzia affidandola ad organizzazioni di famiglie autogestite, ad associazioni o cooperative.

Tab. 4 - I servizi socio-educativi per la prima infanzia nella regione Campania. Anni scolastici dal 2003/2004 al 2010/2011¹⁵

Tipo di servizio /Indicatore	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2009/2010	2010/2011
Asili nido /utenti	2.028	2.543	2.622	2.449	3.069	3.069	3.338
Totale spesa impegnata	13.682.796	7.121.495	13.782.172	17.284.251	29.283.208	30.686.734	30.389.949

¹⁵L'offerta comunale di asili e di altri servizi socio - educativi per la prima infanzia nella Regione Campania, consultato al sito: <http://www.istat.it/it/archivio/65371>, il 3 marzo 2015: 21,45.

Percentuale di spesa pagata	6.4	10.2	6.0	5.3	6.0	6.4	6.6
Spesa impegnata per tipo di ente gestore	98.6	94.8	92.8	98.4	98.9	96.1	99.1
Asili nido Percentuale dei comuni coperti dal servizio	8.3	18.3	13.2	12.0	15.4	14.2	17.6
Indici di copertura territoriale del servizio	32.3	41.1	38.9	35.2	37.8	36.5	39,0
Indicatore di presa in carico degli utenti	1.1	1.3	1.4	1.3	1.7	1.7	1.9
Servizi integrativi	24.5	28.3	27.9	30.3	43.2	32.7	33.8
Indice di copertura territoriale del servizio	33.1	28.7	25.6	41.8	40.6	35.8	42.1
Indice di presa in carico degli utenti	0.7	0.7	0.4	0.8	1.1	1.0	0.9
Totale	30.5	39.2	39.0	38.7	50.5	39.6	44.3

Come si evince dalla tab. n. 4, la percentuale dei comuni coperti dal servizio dei nidi d'infanzia è pari al 17,6% nella regione Campania, nonostante la vigenza di leggi e provvedimenti normativi tesi a favorirne l'aumento.

All'interno di questo determinato quadro sociale e legislativo si è creato un nuovo spazio per i soggetti, quali le cooperative ed i consorzi sociali, che in virtù dell'attuale quadro normativo hanno maggiore possibilità di avviare rapporti convenzionali con l'ente pubblico ed altresì di utilizzare in maniera più flessibile le risorse umane di cui dispongono.

Uno dei motivi che ha determinato l'aumento di queste nuove modalità di gestione è da rintracciare anche nella rigidità dei criteri organizzativi e delle modalità gestionali assunte dal nido pubblico. In un'ottica compensativa del predetto gap e sulla spinta della legge 285/97 e di quelle successive sono aumentati i nidi privati gestiti da consorzi e

cooperative sociali che adottano rispetto alla gestione comunale dei criteri di gestione più flessibili rispetto all'assunzione del personale educativo reclutato¹⁶: ne deriva spesso una disomogeneità relativamente ai profili delle professioni educative e quindi una diversità di esperienze di formazione in entrata delle stesse figure professionali in esame.

Negli ultimi anni, sempre più spesso, è stata lamentata la mancanza di uno specifico curriculum formativo post-secondaria per la formazione dei professionisti dell'educazione operanti nei nidi d'infanzia (Bulgarelli, Ghedini, Restuccia Saitta, 1981; Falcinelli, Crispoldi, 2003), in assenza, infatti, di un esplicito riferimento legislativo molti enti e strutture organizzative chiedono semplicemente un diploma di scuola secondaria superiore.

Il percorso formativo così come gli ambiti professionali in cui l'educatore opera sono tutt'altro che definiti. Per ovviare ad una tale situazione è in dirittura d'arrivo alla camera dei deputati la legge che tenta di mettere ordine al ventennale vuoto legislativo sulla professione di educatore. Il testo della legge è il frutto della fusione di due proposte legislative, ossia la legge n. 2656 di cui la prima firmataria è Vanna Iori e la legge n. 3247 con prima firmataria Paola Binetti. Entrambe le proposte si pongono l'obiettivo di ridare dignità professionale al profilo di educatore definendo ambiti, funzione e titoli per esercitare.

Il quadro di riferimento è il livello di conoscenze stabilite dal Quadro Europeo delle qualifiche professionali. Se la legge verrà approvata, diventerà obbligatoria la laurea per accedere alle professioni educative, un proposito questo finalizzato a superare la confusione identitaria che ruota attorno a queste figure professionali. Per gli educatori che lavorano da anni senza avere un titolo universitario, il testo di legge prevede norme

¹⁶I titoli di studio che occorrono per lavorare negli asilo nido, nella regione della Campania, sono indicati nella Legge Regionale L.R. 48/1974 "Costruzione, gestione e controllo degli asili-nido comunali", nella L.R. 24/2005, e nella D.P.G.R. 16/2009, All. 1 (Figure professionali). In particolare, per gli educatori di asilo nido (L.R. 48/1974, art. 19; D.P.G.R. 16/2009, All. 1-Figure professionali), sono necessari i titoli di: Operatore infanzia, Educatore professionale, Assistente sociale, Laureato in Scienze dell'educazione e della formazione, a cui si aggiungono, grazie alla D.G.R. 748/2010, cap. 6, par. 6.6: Diploma di maturità magistrale ed equipollenti e i diplomi di laurea in Pedagogia, Scienze dell'Educazione e della Formazione primaria. Inoltre, si segnala che il profilo professionale del coordinatore pedagogico è previsto dalla D.P.G.R. 16/2009, che tra l'altro indica come tale professionista possa essere interno al nido e in possesso di: diploma di laurea in psicologia; diploma di laurea in Sociologia; diploma di laurea in scienze dell'educazione; diploma di laurea in scienze della formazione; diploma di laurea in scienze del servizio sociale. La figura del coordinatore pedagogico in Campania può quindi essere una figura interna a ciascun asilo nido, e quindi non necessariamente dedicata al coordinamento tra servizi diversi dello stesso Comune.

transitorie che consentono attraverso un percorso dedicato di conseguire la laurea con il riconoscimento del lavoro svolto come credito formativo¹⁷.

La formazione continua è considerata uno strumento di crescita al contempo umana e professionale : i processi formativi sostengono ed accompagnano l'evoluzione dei servizi e delle attività educative, promuovendo negli operatori le competenze fondamentali per poter gestire la complessità delle situazioni. In merito alla formazione dell'operatore dei nidi si ritiene che sia fondamentale la dimensione del sapere (conoscenze di base) unitamente a quelle del fare, ossia le competenze ed abilità acquisite gradualmente nel corso dell'esperienza professionale, anche perché solo un solido bagaglio culturale – esperienziale comporta l'acquisizione di criteri di riferimento funzionali all'interpretazione delle stesse pratiche professionali.

Altresì, è largamente condivisa l'importanza della formazione continua, come formazione lifelong centrata sull'attitudine alla sperimentazione ed alla sistematica verifica e riflessione sulle attività professionali. Del resto proprio l'impegno dell'Unione Europea di promuovere in maniera sempre più intensiva e diffusa la formazione lifelong learning,¹⁸ ci ha spinto ad interrogarci sulle opportunità formative offerte ai professionisti dell'educazione dai rispetti contesti lavorativi, ed in particolare in riferimento al settore privato per i motivi succitati.

¹⁷Il 13 luglio 2015 è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la Legge 107/2015, che tra le varie azioni riforma anche gli asili nido e i servizi per l'infanzia, tramite la definizione del “sistema integrato 0-6 anni”. L'articolo 181 (comma “e”),istituisce il “sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni” in cui sono elencati i punti che saranno oggetto di specifici Decreti Legislativi Attuativi da definirsi entro 18 mesi dalla data di pubblicazione della Legge 107/2015. La Legge prevede grandi novità sia per i nidi e i servizi per l'infanzia, sia per gli educatori di asilo nido, sia per i coordinatori psicopedagogici.

¹⁸A seguito del Libro Bianco del 1993, “*Crescita, competenza e occupazione*” sono seguiti altri documenti sul tema, tutti finalizzati a promuovere ed implementare le politiche e gli interventi di Lifelong Learning, nella consapevolezza che per fare fronte alla competizione nella società della conoscenza è indispensabile favorire l'accesso alla formazione continua. Cfr. Commissione delle Comunità Europee, “*Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*”, Lussemburgo, 1993; Commissione delle Comunità Europee, “*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995; CERI-OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, 1997; Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000; Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 2006.

2.2.1 Il questionario esplorativo quale strumento privilegiato per lo sfoglio del territorio

Il progetto di ricerca, che si propone di promuovere una riflessione sulle strategie formative nell'ambito della formazione continua delle professionalità educative operanti all'interno delle cooperative sociali campane, nasce da un incipit esperienziale oltreché da alcune considerazioni teoriche, ovvero, dalla consapevolezza che le più ricche risorse di apprendimento risiedono negli stessi adulti in formazione e, pertanto, conseguentemente si ritiene che l'attenzione andrebbe posta sulle metodologie che attingono all'esperienza diretta dei soggetti adulti (Alberici, 2008, 2011; Domincé, 2004, 2010; Pineau, 1983, 1998) le esperienze sono formatrici nella misura in cui, a posteriori, è possibile rielaborare tali esperienze creando contesti di riflessione e condivisione delle pratiche professionali. In effetti, la dimensione della riflessività e la relativa condivisione consente di trasformare il vissuto in esperienza e le acquisizioni dell'esperienza in saperi e conoscenze, così da consentire al fare di divenire consapevole e significativo (Andò et Al., 2011, p. 118).

In questo progetto di ricerca ci si è focalizzati sull'indagine rispetto alla formazione espletata all'interno delle realtà cooperative, al fine di comprendere se ed in che modo tali percorsi formativi sono implementati e ci sono ricadute a livello delle pratiche lavorative.

Una riflessione questa che attinge anche alle considerazioni teoriche di Mezirow, il quale ritiene che molti adulti si trovano spesso in una fase pre-riflessiva e pre-critica, e quindi diviene indispensabile prevedere l'implementazione e l'utilizzo di dispositivi riflessivi e di condivisione all'interno dei percorsi di formazione per adulti. Mezirow, difatti, sostiene che:

“L'apprendimento adulto non si può comprendere, facilitare, o analizzare definendolo esclusivamente in termini di modificazione del comportamento. L'apprendimento adulto è prevalentemente multidimensionale e include l'apprendimento finalizzato al controllo dell'ambiente, alla comprensione del significato nella comunicazione con gli altri ed alla comprensione di se stessi” (Mezirow, 2006, p.91).

Si è proceduto, quindi, alla ricognizione delle opportunità formative che le realtà cooperative di servizio educativo all'infanzia offrono ai professionisti che vi prestano servizio. Si è pensato di avviare uno studio preliminare consistente nella predisposizione ed invio on-line di un questionario esplorativo appositamente predisposto per il rilevamento delle caratteristiche della formazione svolta all'interno delle strutture cooperative che gestiscono ed offrono servizi educativi all'infanzia.

In merito allo studio preliminare si è scelta la *metodologia dello sfoglio* (Orefice 2006) come approccio al territorio inteso come spazio vitale eterogeneo, al cui interno vi è un mondo complesso e variegato che può essere considerato nel suo insieme, ma che al tempo stesso si presenta articolato in diverse realtà. Se il territorio è inteso come un insieme, allora è possibile, attraverso il modello dello sfoglio, 'sfogliarne' appunto le singole parti a una a una. Tale metodologia è funzionale sia allo *sfoglio dei bisogni* di una realtà locale sia allo sfoglio delle risposte che vengono offerte ai soggetti in un determinato contesto.

Lo *sfoglio dei bisogni* evidenzia l'esistenza, in una data realtà, di un articolato sistema di bisogni quali: il bisogno abitativo, economico, di appartenenza sociale e di identità esistenziale, che sono tra loro ugualmente fondamentali e interdipendenti. Lo *sfoglio delle risposte*, invece, corrisponde all'individuazione delle risposte che vengono realizzate in una determinata realtà in rapporto ai bisogni sottesi.

Ogni coppia di bisogno-risposta viene definita *uniformità empirica* in quanto comprende tutta una serie di elementi che identificano un fenomeno che si verifica in un dato territorio sociale (Orefice, 2009). L'adozione della metodologia dello sfoglio ci può consentire di esplorare le diverse realtà attraverso una lettura integrata che tenga in conto sia le differenze rilevate sia la tendenza generale

2.3 Lo studio esplorativo: dettagli applicativi

L'obiettivo principale del presente studio preliminare è stato quello di rilevare le risposte in termini di formazione offerta al personale educativo, cioè le scelte formative

dei responsabili area formazione, operanti nelle strutture considerate, nel territorio campano.

La ricognizione delle opportunità formative che le cooperative offrono agli operatori che vi lavorano è stata effettuata attraverso la creazione *ad hoc* e relativa somministrazione di un questionario, composto di 13 domande, di cui 8 a risposta chiusa e 5 a risposta aperta, ai responsabili dell'area formazione delle 200 strutture cooperative di servizio all'infanzia individuate sul territorio campano.

Su un totale di 200 questionari somministrati, poco meno della metà (45%) sono stati compilati. La numerosità del campione, pur essendo inferiore a quella desiderata, è rappresentativa dell'universo, pertanto, possono essere considerati significativi i risultati dell'indagine.

Nello specifico, il questionario è stato elaborato per indagare le modalità di formazione continua implementata nelle realtà prese in considerazione e quindi comprendere più chiaramente:

- viene effettuata un'analisi dei bisogni prima di realizzare un intervento formativo?
- quali strategie didattiche sono prevalentemente impiegate per l'acquisizione delle conoscenze e dei saperi professionali?
- come avviene il monitoraggio delle ricadute della formazione nelle pratiche professionali?

Quindi, una prima domanda è volta a rilevare a chi si affidano le strutture indagate per l'implementazione di iniziative di formazione; il secondo e terzo quesito rilevano con quale cadenza temporale (annuale, mensile o semestrale) sono programmate le esperienze di formazione degli operatori e se gli incontri di formazione sono articolati in ore, giornate o altro; il quarto ed il quinto quesito se, prima di un intervento formativo, si procede ad un'analisi dei bisogni e di quali strumenti ci si avvale per la rilevazione degli stessi; il sesto, il settimo e l'ottavo quesito indagano rispettivamente se viene dispensato del materiale didattico ai soggetti in formazione; chi si occupa della preparazione del materiale e quali criteri vengono utilizzati per la preparazione dello stesso; con la 10

domanda, invece, vengono individuate le modalità di apprendimento generalmente utilizzate per le esperienze di formazione; con il quesito n. 11, 12 e 13 si rileva rispettivamente se è previsto anche un momento di “restituzione” al termine dell’esperienza formativa per gli operatori e che tipo di attestato viene rilasciato, infine come avviene il monitoraggio delle ricadute della formazione nelle pratiche professionali.

Sono stati considerati validi i questionari dei responsabili area formazione che svolgono attività di coordinamento pedagogico presso strutture cooperative private e/o convenzionate con gli enti locali.

La ricerca si riferisce ad una popolazione effettiva di 80 unità costituita da responsabili dell’area formazione, operanti nei servizi all’infanzia che soddisfano i criteri di inclusione. Si è scelto di optare per un campionamento di tipo teorico e/o intenzionale. Come sostiene Mason: “effettuare un campionamento teorico significa selezionare gruppi o categorie sulla base della loro rilevanza per le domande di ricerca, per le proposte teoriche [...] e soprattutto per la spiegazione o il resoconto che (state cercando) di sviluppare”. [...] Il campionamento teorico mira a costruire un campione che sia significativo dal punto di vista teorico, poiché incorpora certi criteri e caratteristiche utili a sviluppare e mettere alla prova le teorie e spiegazioni” (Merrill, West, 2009, p. 160).

Inoltre, l’esplorazione ci ha di rilevare anche la distribuzione in percentuale del personale educativo dei nidi in base al genere. Difatti, come si evince dalla tabella 5, rispetto alle figure professionali operanti nei nidi a gestione privata (il coordinatore pedagogico, il coordinatore del nido, gli educatori e gli operatori per l’infanzia), anche se il dato può senz’altro essere esteso anche alle strutture a gestione pubblica, lo studio preliminare conferma che i servizi per l’infanzia e nello specifico i nidi, sono contesti professionalmente scelti dalle donne, che ne costituiscono la maggioranza.

Tab. 5 - Distribuzione in percentuale del personale educativo dei nidi in base al genere

	Coordinatore pedagogico	Coordinatore	Educatore	Opi
Maschi	2%	2,50%	3%	1%
Femmine	98%	97,50%	97%	99%
Tot.	100%	100%	100%	100%

L'Analisi dei dati

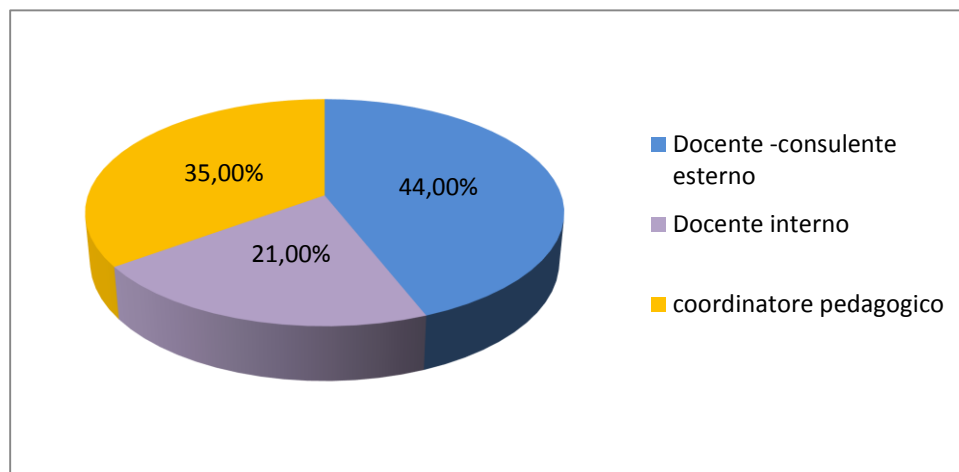
In via preliminare si è proceduto ad inserire le risposte “pure” in un foglio excel. Attraverso un’analisi si è proceduto alla creazione di etichette sulla base delle risposte più frequentemente fornite. Individuate le categorie, abbiamo proceduto al calcolo delle frequenze tramite il software SPSS (Gallucci, Leone, Perugini, 1996). Pur nella consapevolezza del valore meramente orientativo (o esplorativo) da un punto di vista statistico, trattando i dati in forma aggregata, possiamo tuttavia individuare una tendenza generale all’interno del campione.

2.3.1 I risultati del questionario esplorativo: una linea di tendenza

In relazione all’analisi dei questionari presentiamo quei dati che risultano, a nostro parere, particolarmente significativi rispetto alle ipotesi iniziali di ricerca.

Come si può vedere dalla fig. 6 per il 44% delle realtà prese in esame le attività di formazione sono affidate a docenti/esperti esterni alla struttura; il 35% affida al coordinatore pedagogico un compito formativo; infine, il 21% ricorre a docenti interni.

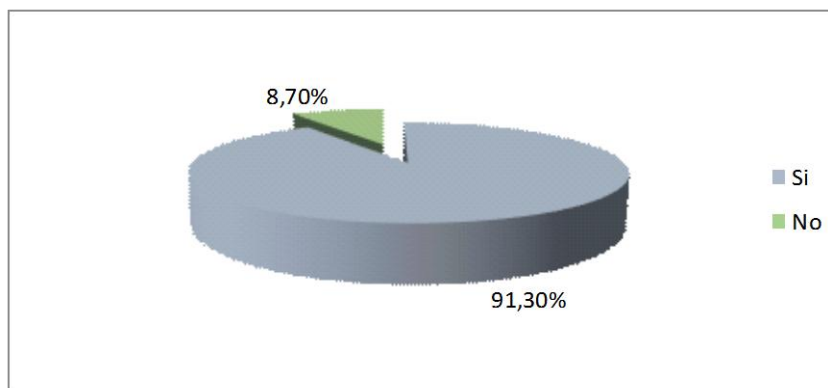
Grafico 6 - Personale addetto alla formazione



Spesso il ricorso ad esperti esterni si spiega con la necessità di favorire nei soggetti in formazione l'acquisizione di conoscenze specifiche che sono reputate necessarie per migliorare le stesse prestazioni professionali. Quindi, il ricorso, nel 44% dei casi, a consulenti esterni ci permette di immaginare che probabilmente manchino all'interno dell'organizzazione determinate conoscenze; nel 35% dei casi la formazione viene svolta dal coordinatore pedagogico in quanto quest'ultimo si occupa anche dell'implementazione delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle conoscenze psicopedagogiche sulla prima infanzia, all'approfondimento delle tematiche inerenti l'infanzia nella cultura contemporanea, dello sviluppo di competenze specifiche in relazione ai diversi ruoli professionali all'interno del collettivo di lavoro; infine, nel 21% dei casi, la formazione è affidata a docenti interni che hanno per lo più la funzione di trasmettere la cultura e i valori dell'organizzazione.

Rispetto alla domanda, se prima di organizzare un'esperienza formativa si procede ad un'analisi dei bisogni, è interessante constatare (Fig. 7) che il 91,3 % delle realtà sostiene di procedere ad un'analisi dei bisogni prima di organizzare un percorso formativo mentre c'è ancora un 8,7% che non ricorre ad un'analisi preliminare dei bisogni di formazione dei professionisti che vi lavorano.

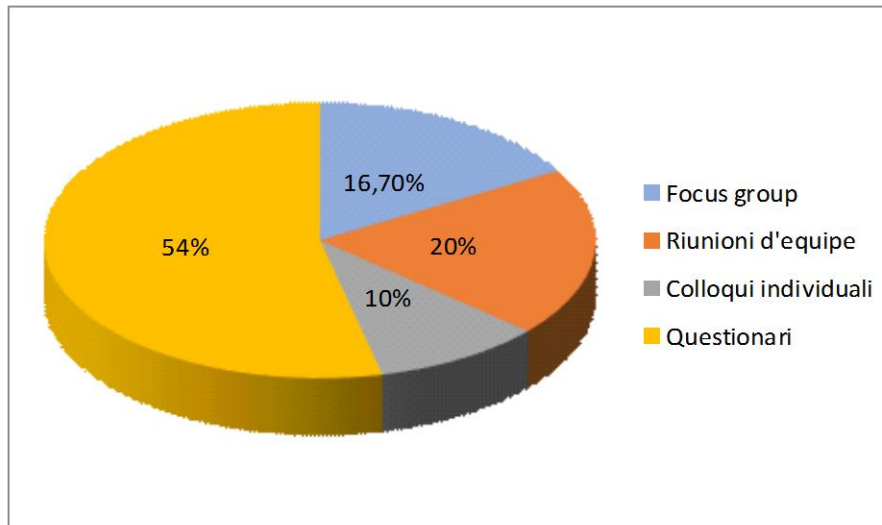
Grafico 7 - L'analisi dei bisogni



Ancora, rispetto alla domanda n. 3, ovvero di quali strumenti ci si avvale per l'analisi dei bisogni (fig. 8), è interessante notare che il 54,4 % risponde di ricorrere a questionari,

il 10% risponde di ricorrere a colloqui individuali; il 20% a riunioni d'equipe; il 16,7% ricorre rispettivamente ai focus group.

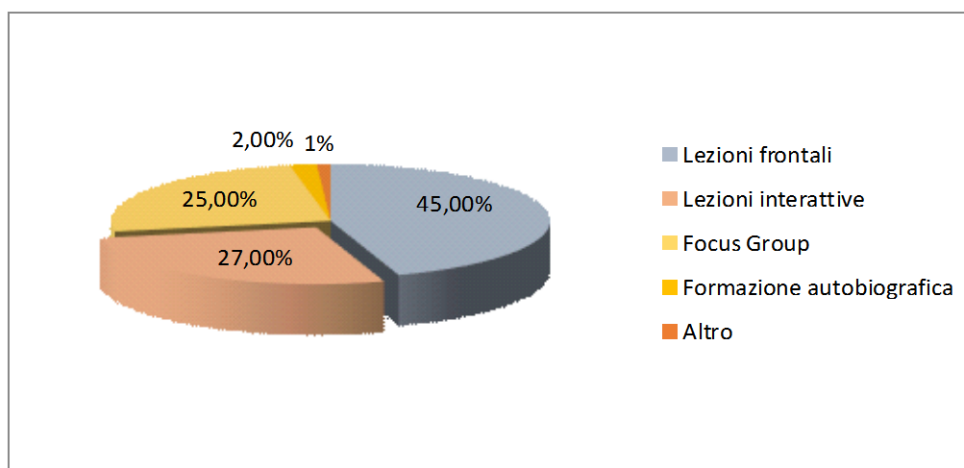
Grafico 8 - Gli strumenti per l'analisi dei bisogni



Per quanto riguarda le modalità di apprendimento utilizzate per le esperienze di formazione (fig. 9) il 45% afferma di ricorrere a lezioni frontali, quindi, si ricorre ampiamente ad una modalità espositiva pura (Aleandri, Gemma, 2012), ovvero ad una trasmissione unidirezionale della conoscenza; il 27% a modalità interattive di apprendimento, ovvero ad una modalità espositiva partecipativa, con una trasmissione bidirezionale della conoscenza; il 25% utilizza focus group; solo il 2%% sostiene di utilizzare metodologie narrative.

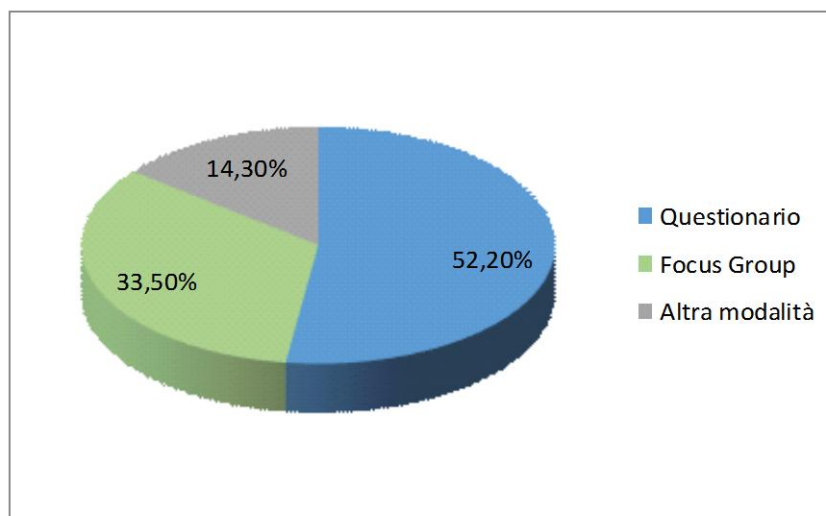
Dai dati, quindi, si nota come nonostante la lezione frontale rimanga il metodo di apprendimento maggiormente utilizzato, le metodologie interattive presentano un buon gradimento: il campione segnala infatti una discreta preferenza per le attività quali lezioni interattive (27%) e focus group (25%).

Grafico. 9 - Le modalità di apprendimento



Rispetto al monitoraggio delle ricadute della formazione nelle pratiche professionali (Fig. 10) come si può notare dalla fig. 11, il 33,50% delle realtà indagate utilizza il focus group; il 52,20% opta per il questionario somministrato 2/3 mesi dopo che si è concluso l'evento formativo; il 14,30% altre modalità senza specificare precisamente quali.

Grafico 10 - Il monitoraggio delle ricadute della formazione sulle pratiche professionali



2.4 Considerazioni conclusive

Dall'elaborazione dei risultati dei questionari si evince che i percorsi formativi, offerti alle professionalità educative operanti nelle strutture prese in esame, sono riconducibili in linea di tendenza alla logica di una *formazione data* (Carli, Paniccchia, 1999) ovvero ad una proposta formativa non sempre progettata in modo da rispondere alle esigenze formative delle professionalità educative o ad uno specifico problema organizzativo, ma che corrisponderebbe piuttosto ad una logica di tipo rassicuratorio e/o tendente per lo più ad assolvere a quelli che sono gli obblighi formativi verso i professionisti che lavorano in un dato contesto.

Sicuramente è confortante il dato che nel 91,3% delle realtà indagate si ricorra all'analisi dei bisogni a fronte di un 8,7% che ancora salta questa fase propedeutica a qualsiasi intervento formativo. L'analisi della domanda è una fase fondamentale ai fini di un'ottimale riuscita dell'intervento formativo e vede il coinvolgimento e l'attivazione dei tre attori presenti in un contesto organizzativo, ovvero l'utenza, la committenza, la formazione. Pertanto, fare l'analisi della domanda di formazione comporta sia, da un lato, raccogliere le richieste esplicite degli operatori, fare emergere quelle tacite, sia dall'altro intercettare le esigenze istituzionali, coglierne la congruenza e la coerenza rispetto ai bisogni dei singoli. Un percorso formativo implica anche il riferimento a dimensioni implicite, ovvero, ai contesti di vita, ai vissuti individuali e collettivi che vanno intesi quali elementi e risorse indispensabili per la realizzazione di esperienze che siano il più possibile efficaci per i singoli e per le comunità professionali (Orefice, 1997).

Negli ultimi anni, la crescente complessità sociale dovuta ai cambiamenti radicali intervenuti nei modelli culturali ed economici impongono l'introduzione di nuovi modelli di analisi e di intervento delle realtà lavorative (Trabucchi, 2004). Questa esigenza di interpretare i fenomeni all'interno di un paradigma della complessità (Luhmann, 2001; Morin, 1984, 1990) non sempre viene recepita da coloro che progettano la formazione all'interno delle realtà organizzative, difatti, le attività spesso prevedono la trasmissione di contenuti formativi che esistono indipendentemente da coloro ai quali sono destinati.

Il dato che emerge dal nostro studio preliminare conferma in parte questa tendenza, soprattutto in riferimento alle modalità attraverso cui vengono intercettati i bisogni di

formazione, difatti è interessante notare che il 54% ricorre ai questionari, il 20% alle riunioni d'equipe, ed appena il 16,70% ricorre ai focus group.

In effetti, gli strumenti attraverso i quali acquisire informazioni utili alla elaborazione di una proposta formativa sono l'osservazione diretta, che, oltre a presentare notevoli difficoltà logistiche, implica inevitabilmente una modificazione nel soggetto osservato; il questionario, che presenta una notevole economicità d'uso, ma può comportare una scarsa attendibilità dei dati oltre ad una eccessiva superficialità nelle risposte; l'intervista individuale o di gruppo che, a fronte di un alto costo, è spesso preferibile perché permette un livello di analisi irraggiungibile con altri mezzi.

Se è vero che oggi la formazione continua assume una sempre maggiore importanza all'interno dei contesti professionali, è altrettanto vero che le organizzazioni hanno bisogno di implementare in maniera più diffusa una *formazione costruita*, o meglio una formazione co-costruita, che cerca di intercettare maggiormente i bisogni di formazione dei professionisti operanti in una data realtà coniugando sinergicamente le istanze individuali con le esigenze organizzative di un dato contesto lavorativo.

Un programma formativo, pertanto, deve essere coerente con i bisogni del soggetto da formare ed altresì con le esigenze organizzative del contesto lavorativo.

Quindi, l'analisi dei bisogni si qualifica come un'attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati e informazioni utili ed attendibili per proseguire nelle tappe successive del processo formativo, ovvero, nella progettazione dell'esperienza formativa, nell'individuazione degli obiettivi didattici, dei contenuti e dei metodi di apprendimento da adottare.

L'analisi dei bisogni viene il più delle volte sostituita dalla domanda del committente alla quale la formazione si adegua passivamente. E' facile capire che un tale modello di formazione non tiene in alcun conto l'aspetto della complessità.

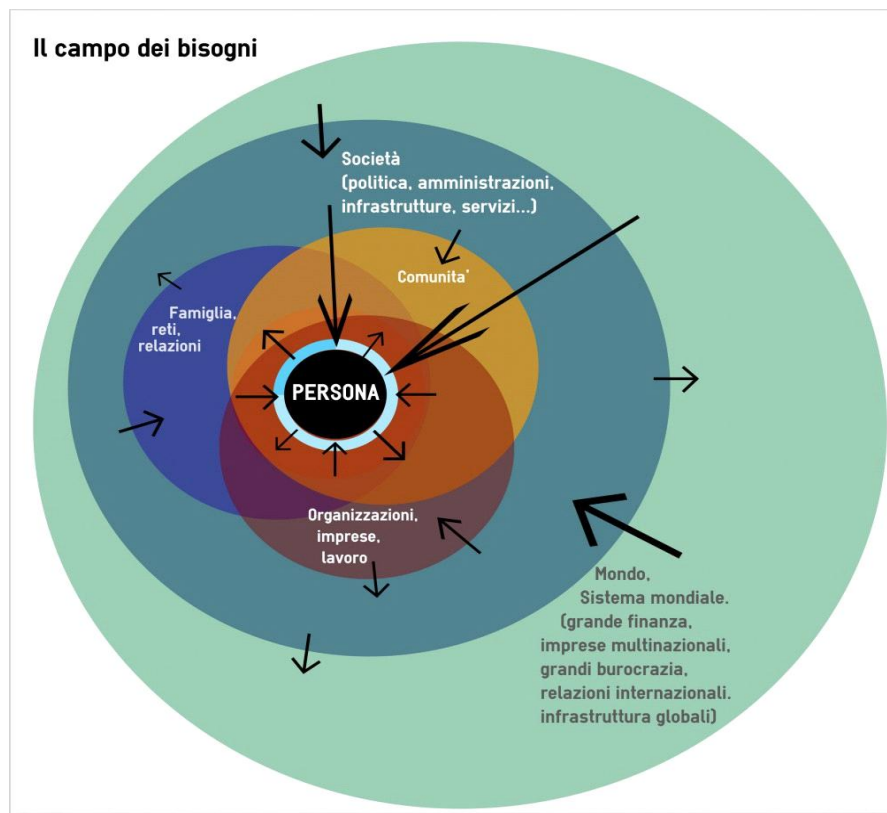
Del resto, come notano Quaglino e Carrozzi: "il concetto di bisogno formativo non può essere esaustivamente definito e assunto solo muovendosi all'interno di una logica di tipo riduzionistico per cui l'individuo è solo ed esclusivamente il compito che svolge ed ha solo ed esclusivamente conoscenze e capacità associate allo svolgimento di tale compito " (Quaglino, Carrozzi 1981, p.62).

Anche perché come si può osservare dalla fig. 12, l'individuazione dei bisogni interessa più livelli, ovvero un livello soggettivo, uno sociale (politica, amministrazione, servizi) ed uno organizzativo (imprese, lavoro) è pertanto consiste in un processo dinamico che deve tener conto di almeno due dimensioni: quella diacronica centrata sul flusso temporale e consente di distinguere le interpretazioni del passato dagli scenari futuri; quello sincronico, relativo allo stato contingente di un sistema sociale che evidenzia la rilevanza e l'incremento dei bisogni così come sono interpretati nella contemporaneità.

L'individuazione e la descrizione dei bisogni richiede sia la disponibilità di dati "quantitativi" che forniscono le possibili direttrici evolutive, sia di dati più "soggettivi" che aiutino a comprendere le aspettative e le percezioni di singoli, gruppi e comunità professionali relativamente ai bisogni di formazione.

L'interazione tra tutte queste dimensioni lascia emergere un profilo di grande complessità la cui comprensione dovrebbe consentire di implementare modalità di apprendimento capaci di rispondere in maniera appropriata ai bisogni rilevati in un dato contesto.

Fig. 12 - L'area dei bisogni



Alla luce di quanto detto, la formazione diventa lo strumento adeguato “per coinvolgere i soggetti nell’azione di crescita bio-psico-culturale, per aiutarli a prendere consapevolezza del loro ruolo” (Sarracino, 2003, p.86).

In base ad una tale prospettiva, l’intervento formativo dovrebbe intercettare e quindi rispondere a precise domande e bisogni di cambiamento, ovvero a quei bisogni che concretamente emergono in un dato momento all’interno di un determinato contesto di lavoro.

Difatti, laddove i soggetti in formazione siano vincolati a prendere parte ad una offerta formativa ‘data’, oppure all’opposto optino esclusivamente per quei contenuti rispetto ai quali aggiornarsi, la formazione potrebbe rischiare di non risultare efficace, difatti può

capitare che i professionisti spesso individuino e scelgono tematiche rispetto alle quali hanno già maturato competenze e saperi (nell'ottica della cosiddetta comfort zone), evitando di segnalare contenuti e competenze rispetto alle quali vi sono delle mancanze, che invece sarebbe opportuno colmare.

Diversamente, la formazione *co-costruita* è attenta ai singoli professionisti, e guarda ad essi come a persone portatrici di bisogni, desideri, esperienze e significati sottesi alle pratiche stesse ma, al tempo stesso, vuole tradursi in un intervento funzionale alla risoluzione di problemi e disfunzioni organizzative.

Ciò connota le imprese come contesti da formare, cambiare e reinventare, al cui interno i professionisti sono intesi non come meri esecutori di prescrizioni e compiti, piuttosto come persone chiamate a riflettere, a conversare con i colleghi, con la committenza e con le situazioni problematiche.

Il coinvolgimento di tutti gli attori di un sistema organizzazionale risulta fondamentale se si vuole intervenire per introdurre dei cambiamenti, e quindi nello specifico favorire una tendenza all'esplorazione, all'analisi ed alla riflessione/revisione costante delle azioni messe in atto.

Da questo punto l'evento formativo non si sostanzia né in una formazione prodotto, che concepisce l'individuo come un soggetto passivo, e che quindi si traduce in una formazione orientata prevalentemente ad una trasmissione di contenuti e saperi dall'alto al basso; né in una formazione servizio, centrata esclusivamente sui bisogni dei soggetti in formazione, nella convinzione di doversi fare carico interamente di tali istanze formative.

Piuttosto, si vuole fare riferimento ad una formazione processo, che pone attenzione ai bisogni dei vari attori che abitano un contesto organizzativo, e che si traduce in un intervento finalizzato ad introdurre cambiamenti.

Riteniamo che la focalizzazione su una formazione processo potrebbe consentire di andare oltre le dimensioni oggettive (organizzative) ed individuali, investendo nella dimensione interattiva, ovvero nella sinergia tra le risorse degli individui e quelle del contesto organizzativo (Ferrario, 1998).

Inoltre, rispetto all'individuazione delle modalità didattiche, ovvero ai metodi per favorire l'apprendimento, è interessante notare come nel 45% dei casi si ricorre alle

lezioni frontali; nel 27% a lezioni interattive; nel 25% ai focus group, e solo nel 2% viene presa in considerazione una formazione autobiografica.

Nel termine metodologia didattica si possono far rientrare tutti gli strumenti utilizzabili dal docente per favorire l'apprendimento. Alle metodologie tradizionali sono state affiancate di recente modalità interattive.

La lezione frontale come si può notare è di gran lunga il metodo di insegnamento più diffuso nelle diverse realtà prese in considerazione. Sebbene possa comportare un certo grado di interattività (domande, etc.) il modello di apprendimento sottostante alla lezione concepisce il soggetto come fruitore passivo di conoscenze altrui. In tal modo l'interazione è piuttosto limitata.

Dal momento che qualsiasi apprendimento prevede anche una trasmissione di concetti ed informazioni, la lezione è insostituibile nella gran parte dei corsi di formazione, ma si tratterebbe di affiancare ad essa altre metodologie più interattive. I metodi interattivi, relazionali comprendono tutte quelle strategie formative in cui l'apprendimento del singolo è in funzione dell'interazione con il gruppo.

Tra queste possiamo certamente annoverare le *comunità di pratiche* (Lave, Wenger, 1988), le *comunità di apprendimento*, (Brown, Campione, 1990) le *comunità di apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003), nonché le *comunità di pratica riflessiva* (Schön, 2006; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008) rappresentate appunto da un insieme di persone unite da un interesse comune che apprendono tramite il confronto reciproco. In questi casi i professionisti sono intesi quali agenti riflessivi, in grado di realizzare ed utilizzare in prima persona nuove forme di conoscenza.

Generalmente, la scelta della metodologia formativa da utilizzare dipende dal tipo di bisogno formativo ed è opportuno che “vi sia coerenza tra il metodo didattico e il tipo di obiettivo che si vuole raggiungere con la formazione”.

Ogni area formativa (sapere, saper essere e saper fare) richiede quindi l'utilizzo di una specifica strategia, ad esempio, per quanto riguarda i bisogni legati alla dimensione del *sapere* e quindi inerente la trasmissione di conoscenze di base, la lezione frontale si presenta come il metodo più idoneo in quanto comporta la possibilità di astrazione sui temi trattati; rispetto alla dimensione del *saper fare* si dimostrano particolarmente utili sia la testimonianza di personale esperto, per favorire l'acquisizione di abilità particolari, sia

i focus group su casi specifici per simulare e riflettere sulle possibili situazioni riscontrate nella pratica di tutti i giorni. Le attività formative, pertanto, dovrebbero essere progettate tenendo conto non solo dei tematiche che saranno affrontate, ma anche dei processi legati all'apprendimento.

Se si vuole individuare nel nido una realtà dove é possibile elaborare un nuovo sapere sull'infanzia, un sapere prodotto dagli adulti, ovvero dagli stessi operatori educativi implicati nelle pratiche professionali, allora emerge la necessità di sostenere la professionalità del personale educativo attraverso l'utilizzo di metodologie che realmente incidano sull'espletamento delle attività educative.

La formazione si trasforma così nello spazio privilegiato in cui potere affrontare problemi di natura pedagogica e rielaborare i vissuti emotivi, alla ricerca di un equilibrio che attivi dinamiche di cambiamento e crescita professionale.

Attraverso la formazione continua dovrebbe essere garantito agli educatori la possibilità di disporre di dispositivi adatti a leggere il contesto in cui si lavora, per saperlo interpretare, per elaborare una traccia pedagogica comune a tutti gli operatori dello stesso collettivo, per attuarla e verificarla, affinando le proprie competenze educative (Bulgarelli, Ghedini, Restuccia Saitta, 1981).

In tal caso diviene necessario ricorrere a degli spazi sottratti alla quotidianità del rapporto con l'utenza, basati sulla riflessione rispetto alle prassi educative e dove, metodologicamente, diviene indispensabile analizzare e osservare se stessi in situazione.

Così nell'ambito dei percorsi di formazione continua c'è particolarmente bisogno di una cura degli assetti formativi già all'atto dell'ingresso nei servizi educativi. Il nostro sistema regionale di servizi 0/6, infatti, non prevede una forte impalcatura formativa in itinere e ciò è particolarmente evidente nel sistema educativo per la prima infanzia.

Si ravvisa la necessità di una formazione che fornisca gli strumenti e le competenze per interrogarsi a partire dai problemi ed dai dilemmi generati dall'azione educativa quotidiana. Indubbiamente, gli operatori dei nidi devono maturare una buona capacità di mettersi in gioco e di ripensarsi continuamente alla luce delle esperienze fatte e quindi disponendosi a collaborare con i colleghi, le famiglie e soprattutto con le risorse presenti nel territorio.

In effetti il dato riguardante il monitoraggio delle ricadute formative sulle pratiche professionali è abbastanza confortante, difatti, come si può notare, il 64,3% delle realtà indagate utilizza il focus group; il 21,30% il questionario somministrato 2/3 mesi dopo che si è concluso l'evento formativo; il 14,3% altre modalità senza specificare precisamente quali.

Quindi, rispetto alla formazione continua degli operatori dei nidi, l'utilizzo dei focus group è legato prevalentemente all'iniziativa del coordinatore pedagogico in quanto è fruibile sia nella forma di una supervisione pedagogica generale intesa come supporto alla consapevolezza del vissuto nelle relazioni con l'utenza, le famiglie e le altre realtà territoriali, sia come un intervento mirato, in grado di sbloccare particolari situazioni d'impasse in un servizio.

Come dicevamo sopra, il focus group si rivela una modalità particolarmente adatta per simulare e riflettere sulle possibili situazioni riscontrate nella pratica di tutti i giorni. Il motivo della netta preminenza del focus group si spiega probabilmente con la necessità, in alcuni contesti, di una maggiore condivisione delle conoscenze e delle competenze.

Nei contesti di lavoro garantire la partecipazione ed il coinvolgimento dei professionisti significa creare opportunità per valorizzare le competenze talenti degli individui: lo scambio delle esperienze all'interno di gruppi creati ad hoc rappresentano importanti occasioni per confrontarsi consentendo ai professionisti di esprimere le competenze che spesso non vengono valorizzate.

Da questo punto di vista, risulta sicuramente proficuo pensare alla condivisione delle differenti esperienze presenti all'interno di un'organizzazione come metodo di lavoro che possa entrare a far parte della routine organizzativa.

La strategia dell'ascolto e della valorizzazione delle reciproche competenze si attiva spesso proprio favorendo forme di partecipazione organizzativa attraverso la costituzione di gruppi di lavoro su problemi complessi: tale modalità favorisce l'interazione comunicativa tra unità organizzative che abitualmente non dialogano, e pertanto favorisce la creazione di legami personali che consentono di sviluppare meccanismi di fiducia fondamentali per favorire lo scambio di informazioni ed integrazione, non solo ma può anche favorire la creatività di un'organizzazione in quanto stimola l'espressione e/o cambiamento delle proprie idee e dei propri comportamenti in maniera attiva, cioè senza

adattarsi passivamente alle situazioni, al mercato e all'ambiente esterno (Costanti, Fedeli, Spazzoli, 2014).

“... Micropedagogico ... uno spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa, da parte del attore-ricercatore, un’attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano”.

Duccio Demetrio, *Micropedagogia*

Capitolo Terzo

L'analisi organizzazionale

3. Lo “sfoglio” del territorio di ricerca

La cooperativa sociale, individuata a seguito dello studio preliminare, é situata in un preciso contesto territoriale di cui ci é sembrato opportuno esplorare le caratteristiche specifiche per promuovere un approccio profondamente conoscitivo del territorio, inteso quest'ultimo come spazio di vita complessivo di una comunità. Difatti, un territorio non può essere considerato esclusivamente come un spazio dai confini determinati dove hanno luogo determinate azioni e progetti, al contrario si tratta di un “sistema vivente che si struttura in funzione della dimensione e dell'importanza dei progetti e delle dinamiche che vi prendono corpo” (Bion, 2001, p.6).

Ciò richiede un approccio conoscitivo del territorio che, privilegiando la dimensione locale della comunità, cerca di avviare dei cambiamenti in direzione del superamento dei suoi limiti. L'esigenza di conoscere il territorio nasce dal bisogno di mettere in relazione i soggetti con il contesto, ovvero di prendere in considerazione la relazione esistente tra i bisogni degli individui con le risposte di sviluppo offerte dal territorio.

La *metodologia dello sfoglio*, da questo punto di vista, ci é sembrata una modalità conoscitiva adeguata per realizzare concretamente l'apprendimento permanente della comunità stessa prendendo in considerazione sia il soggetto che conosce sia il contesto da conoscere: la conoscenza non esiste a priori, ma viene costruita dal soggetto attraverso le relazioni che intrattiene con gli altri soggetti e con la realtà esterna.

Orefice, a tale riguardo, precisa che “il contesto è un alfabeto da leggere e come tutti gli alfabeti dell'ambiente naturale e antropizzato é un insieme di segni con i quali la mente deve fare i conti e che la condizionano nell'elaborazione dei significati”(Orefice, 2006, p.90-91). La *metodologia dello sfoglio*, privilegiando la dimensione locale di una comunità, prende in considerazione un particolare contesto territoriale per intercettarne limiti e risorse, ma al tempo stesso riconoscere il carattere fondamentalmente unitario della realtà studiata. Una comunità locale si presenta, difatti, come una totalità socio-

culturale, ossia come un insieme di risorse e vincoli, dove l'insieme va letto ed interpretato come un tutto all'interno del quale sono identificabili dimensioni specifiche, le quali senza perdere la loro connotazione peculiare trovano la loro ragion d'essere solo se confrontate all'interno di un quadro generale (Orefice, 1978).

Il territorio, da questo punto di vista, si configura come un tutto che può essere letto nel suo insieme e che, nello stesso tempo, al suo interno presenta una serie innumerevole di fenomeni (Orefice, 2009).

La *metodologia dello sfoglio*, quale modalità *indagativa ed operativa*, è applicabile a vari livelli e nei diversi campi della vita del territorio: ad un primo livello può essere applicata allo *sfoglio dei bisogni* a cui fa riscontro lo *sfoglio delle risposte* e lo *sfoglio delle agenzie* (Orefice, 2006, 2009). Quindi, se il territorio viene inteso come un insieme di elementi diventa possibile “sfogliarne” le singole parti una ad una: sfogliare il territorio comporta innanzitutto la presa in considerazione dei bisogni di un determinato contesto¹⁹, identificando un sistema articolato di bisogni che, anche se di entità e natura diversa, sono essenziali ed interdipendenti tra loro.

Allo sfoglio dei bisogni di un territorio corrisponde lo sfoglio delle risposte, ovvero di tutte quelle soluzioni in “risposta” ai vari bisogni che vengono offerte a coloro che abitano un determinato contesto²⁰. Le risposte territoriali che vengono date in rapporto ai vari bisogni espressi dai soggetti sono definite unità locali d'intervento e consistono in strutture materiali e servizi immateriali specificatamente progettati e gestiti (Orefice, 1997, 2006).

¹⁹Lo sviluppo di una comunità dipende dalla presenza di alcune condizioni, ovvero dal soddisfacimento di vari bisogni: come ad esempio i bisogni abitativi che si riferiscono sia alla necessità per gli individui di avere un tetto sotto cui vivere, sia per la collettività di fruire di spazi per l'espletamento di servizi ed attività di comune interesse); i bisogni economici (che riguardano la necessità di disporre di risorse che assicurino i beni per vivere); i bisogni gestionali o amministrativi che si riferiscono alla esigenza di avere un'organizzazione sociale nei vari settori della vita di comunità per garantirne il giusto funzionamento; i bisogni di appartenenza sociale relativi alla presenza di comportamenti, modi di pensare, linguaggi, che seppur diversificati siano condivisi all'interno di un determinato contesto per consentire al gruppo di stare insieme e progredire, Cfr: Orefice P. *Pedagogia scientifica*, Roma, Gei Editori Riuniti, 2009.

²⁰Analogamente al discorso dei bisogni, si possono, pertanto, identificare le risposte abitative, amministrative, economiche di appartenenza sociale, etc. Lo sfoglio delle risposte corrisponde allo sfoglio della cultura materiale e della cultura immateriale presente nel territorio, e che sono strettamente intrecciate. Ad es. le risposte abitative corrispondono all'insieme delle costruzioni, che sono la traduzione palpabile delle idee che le hanno rese possibili (saperi specialistici, saperi d'uso).

3.1 Uno sguardo al territorio della Penisola Sorrentina

La Penisola Sorrentina è una delle zone a più alto valore naturalistico della provincia di Napoli, con una popolazione residente di circa 90.000 unità. La complessità della conformazione del territorio, la varietà del paesaggio, la stretta interazione tra componenti antropiche e naturali, la presenza di risorse ambientali e culturali di eccezionale valore, la presenza di pregevoli tipologie di nuclei insediativi storici diversi per dimensione, posizione e ruolo nel contesto territoriale, conferiscono al territorio della Penisola Sorrentina ed Isola di Capri (corrispondente all'Ambito Territoriale Napoli Tredici), nel suo complesso, una forte specificità paesaggistica, rendendola una delle zone a più alto valore naturalistico della provincia di Napoli.

La Penisola Sorrentina offre una grande varietà paesaggistica e nello stesso tempo è un luogo che possiede grandi risorse ambientali e culturali e che conserva ancora intatte nel tempo le sue radici, la sua storia, le sue tradizioni, facilmente intuibili nei borghi e nei vecchi casali rurali ancora ben conservati e che rendono la Penisola Sorrentina una delle zone a più alto valore naturalistico della provincia di Napoli.

Dal punto di vista economico, il territorio presenta una forte specializzazione caratterizzata da un'elevata ricettività turistica anche internazionale, con una dinamica di crescita, dalle buone prospettive future. Purtroppo, in questi ultimi anni, insediamenti (nuclei abitati e case sparse) ed aree di vegetazione sia agricola sia naturale hanno, in parte, compromesso il tessuto agricolo- insediativo originario.

Dal punto di vista economico, il territorio si basa prevalentemente sulle attività del terziario grazie all'esistenza di un gran numero di servizi e infrastrutture dedicate alle risorse naturali e paesaggistiche che la Penisola presenta e garantisce: il territorio è caratterizzato da un'elevata ricettività turistica anche internazionale, con una dinamica di crescita, dalle buone prospettive future.

Si rileva, altresì, una discreta presenza dell'industria manifatturiera, in particolare alla lavorazione della tarsia lignea. I dati demografici indicano una crescita della popolazione residente (93.081 unità del 2001 a 95.221 del 2009) e della relativa densità abitativa (122,68 unità per kmq del 2001 a 1142,68 del 2009) crescita caratterizzata da due elementi principali: in primo luogo, un invecchiamento complessivo della popolazione

residente, con un aumento dell'indice di vecchiaia (92,63 punti percentuali del 2001 a 112,10 del 2009) e da un lieve aumento del tasso di natalità (9,10 punti percentuali del 2001 a 10,85 del 2009) con conseguente maggiore peso del carico sociale ed un aumento dell'indice di dipendenza (48,33 punti percentuali del 2001 a 50,75 del 2009); in secondo luogo, si registra un forte incremento della popolazione straniera residente (0,96 punti percentuali del 2001 al 2,38 del 2009).

Tali dinamiche socio-economiche si sono naturalmente riflesse sull'erogazione dei servizi, portando ad un significativo aumento dell'utenza: in particolare dei servizi per le persone anziane legati soprattutto all'invecchiamento della popolazione, e dei servizi per i minori legati all'aumento delle iniziative e degli interventi a favore della prima infanzia. Buone prospettive anche per quanto riguarda i servizi alle persone ed alle imprese, settori giovani e del commercio, sebbene in fase di stallo in questi ultimi anni.

Le difficoltà odierne del sistema economico nel suo complesso, tuttavia, sono confermate dal calo del tasso di occupazione, che dal 34,59% del 2007 passa al 33,80% del 2009 e dal calo del reddito pro-capite, che passa da € 17.223,88 del 2007 al 17.074,75 del 2009. Tali dinamiche socio-economiche si sono naturalmente riflesse sull'erogazione dei servizi, portando ad un significativo aumento dell'utenza (in totale da 757 unità nel 2003 a 4932 nel 2008) in particolare dei servizi per le persone anziane (da 214 unità nel 2003 a 2953 nel 2008) legati soprattutto all'invecchiamento della popolazione e dei servizi per le persone con disabilità ed i minori (da 197 unità nel 2003 a 1013 nel 2009) legati ad interventi per la prima infanzia e alle attività estive, relativi al sostegno alle famiglie nel periodo di maggior carico lavorativo, in particolare nel periodo estivo in cui il forte carico lavorativo è legato all'attività turistica.

A fronte di una realtà sociale così caratterizzata, per prendersi cura delle famiglie e dei bambini residenti nel territorio della Penisola Sorrentina e offrire una risposta sociale e educativa alle loro esigenze, l'Ambito Territoriale, unitamente alle Amministrazioni comunali ed al Terzo settore, ha realizzato e sostenuto la costruzione di una rete articolata di servizi per i bambini da zero a tre anni.

I nidi d'infanzia ne costituiscono la parte consolidata e maggiormente richiesta. In particolare, l'offerta di servizi alla prima infanzia destinati ai minori tra i 0 ai 3 anni ha conosciuto una forte espansione grazie all'apertura, in questi anni, di due nuovi asili nido,

a Meta e Massa Lubrense, che si sono uniti all'asilo nido di Sorrento, portando il territorio ad un media di copertura del servizio pubblico di circa 4,63%, contro una media regionale dello 0,8% ed una media nazionale del 5,9%. (Fonte: www.istat.it; <http://demo.istat.it> ; www.cittadinanzattiva.it;).

Quindi, le profonde trasformazioni subite negli ultimi anni dalle politiche del welfare e gli stili di vita che caratterizzano la società attuale hanno determinato, per ciò che riguarda i servizi rivolti all'infanzia ed alle famiglie, un panorama che sembra caratterizzarsi per alcuni elementi:

- la richiesta di servizi per l'infanzia e per la famiglia è in costante aumento soprattutto per quanto riguarda la realizzazione di nidi, scuole dell'infanzia, centri per la famiglia etc. anche perché in molte realtà territoriali si erano create numerose liste d'attesa;
- la creazione di diversi servizi rivolti ai bambini ed alle famiglie che prevedono forme di sostegno alla genitorialità e modalità e tempi di affidamento dei bambini diversi da quelli previsti dai servizi più "tradizionali" in risposta alle diversificate esigenze delle famiglie;
- l'esigenza e la volontà politica di contenere le liste di attesa ha prodotto e sta producendo esperienze che vedono il coinvolgimento di attori sociali sia privati che del cosiddetto terzo settore.

Si è avviato cioè un sistema misto di servizi che vede le pubbliche amministrazioni fortemente impegnate a stringere significative alleanze con settori della società disponibili ad impegnarsi in prima persona sul terreno dell'educazione e della famiglia, in una logica non autoreferenziale e marcatamente privatistica ma sinergica con le politiche educative dell'ente locale.

Questo attraverso la gestione diretta di servizi molto spesso supportata da interventi di convenzionamento da parte dell'ente locale, che consentono di fronteggiare le diverse problematiche inerenti all'infanzia ed alla famiglia. Esperienze di questo tipo costituiscono interessanti occasioni per condividere interesse ed impegno nei confronti delle mamme, della famiglia e dei loro bambini in modo da garantire loro servizi educativi capaci non soltanto di accoglierli ma soprattutto di accompagnarli nei processi di sviluppo con competenza e con rispetto per le specificità di ciascuno.

L'Ambito Territoriale 13 comprende i comuni di Sorrento, Massa Lubrense, Sorrento, Sant'Agnello, Meta, Piano di Sorrento, e Vico Equense. I Comuni hanno adottato un modello di gestione unico e sovra-comunale per le Politiche Sociali, sottoscrivendo una specifica convenzione per la gestione associata, ai sensi dell'art. 30 del D.lgs 267/00, allo scopo di generare economie di scala e miglioramenti qualitativi nella erogazione dei servizi.

Hanno previsto, inoltre una regolamentazione unitaria dell'accesso ai servizi che consente ai cittadini-utenti dell'intero Ambito di accedere agli Uffici Servizi Sociali del Piano Sociale di Zona presso il proprio Comune di residenza con le identiche opportunità, tipologie e modalità di erogazione delle prestazioni (uguaglianza formale e sostanziale di cui all'art. 3 della Costituzione).

Le risposte territoriali che vengono date in rapporto ai bisogni espressi dai vari soggetti (famiglie, persone anziane, persone diversamente abili) sono definite unità locali d'intervento e consistono in strutture materiali e servizi immateriali specificatamente progettati e gestiti (Orefice, 1997, 2006). Di seguito viene illustrata una tabella che riporta per ogni bisogno la relativa risposta territoriale, ovvero:

Tabella 1 - l'Analisi dei bisogni e delle risposte territoriali per fasce di utenza

Minori – Adolescenza- Famiglie	
Bisogno	Risposta territoriale
Necessità di un contesto esterno a quello familiare, inteso come luogo di cura e socializzazione per bambini di età compresa tra i tre mesi e i tre anni avente l'obiettivo di sostenere le famiglie, in particolare quelle monoparentali, al fine di facilitare l'accesso delle donne al mondo del lavoro; rispondere in maniera flessibile alle esigenze dei genitori che lavorano.	<p>Nidi d'infanzia</p> <p>Si presentano come contesti finalizzati all'accoglienza e alla cura del bambino, finalizzati ad attività di socializzazione, di gioco e di prima alfabetizzazione sensoriale. Nello specifico, per le fasce di età tra i 3 e i 12 mesi, si prevede il sostegno alla sperimentazione corporea e allo sviluppo del linguaggio; per quelle tra i 12 e i 36 mesi, si prevedono giochi di movimento, percettivi e cognitivi, attività manipolative e grafiche, giochi strutturati e liberi.</p>

<p>Necessità di un sostegno alle famiglie nei periodi estivi e di chiusura della scuola, impegnando i minori in attività ludiche, di apprendimento e laboratoriali, con l'obiettivo di conciliare i tempi di lavoro e di vita e educare alla conoscenza del territorio.</p>	<p>Centri ricreativi</p> <p>Sono previste quattro tipologie d'intervento: Centro Ricreativo Estivo: per cinque giorni o sei giorni settimanali con giornate al mare, in montagna e al Centro; Centro Ricreativo Estivo "Colonia Marina": per cinque giorni settimanali con giornate al mare; Servizi Estivi per la prima Infanzia: attività estive in continuità con i Servizi alla Prima Infanzia, inserendo momenti di maggior relax secondo le condizioni climatiche; Centro Ricreativo Festivo: attività di gioco, socializzazione e apprendimento nei giorni festivi del calendario scolastico.</p>
<p>Necessità di sostenere il minore all'interno della propria famiglia, qualora questa versi in situazioni di temporanea difficoltà e manifesti elementi di possibile rischio per il minore.</p>	<p>Servizi Domiciliari Territoriali per l'Infanzia, l'Adolescenza ed i Giovani</p> <p>È previsto lo svolgimento delle seguenti attività: interventi per lo sviluppo della autonomia, delle relazioni interpersonali, dell'apprendimento e dell'affettività del minore; interventi per favorire l'instaurarsi in un rapporto corretto tra tutti i componenti del nucleo familiare; interventi per favorire la relazione del sistema familiare con i contesti istituzionali e con la rete parentale; predisposizione di momenti di verifica tra operatori e famiglia, operatori ed educatori.</p>
<p>Necessità di sostenere le famiglie nei momenti di difficoltà offrendo loro attività di prevenzione, orientamento, ed accompagnamento ai servizi territoriali specializzati.</p>	<p>Centro per la famiglia</p> <p>Si prevedono le seguenti attività: consulenza psicologica individuale e familiare per prevenire e/o affrontare una situazione di disagio personale psicologico e di rischio psicosociale; promozione dell'istituto dell'affido familiare, offrendo formazione e accompagnamento, alle famiglie affidatarie; prevenzione del fenomeno dell'abuso e dei maltrattamenti domestici, con ascolto specializzato e consulenza; formazione e confronto sulle tematiche inerenti la genitorialità, finalizzati al sostegno delle capacità genitoriali, etc.</p>

Soggetti Anziani	
Bisogno	Risposta territoriale
<p>Necessità di favorire la socializzazione degli anziani ed a stimolarne il protagonismo sociale, prevenendo situazioni di emarginazione e disagio.</p>	<p>Attività Socialmente Utili per le Persone Anziane</p> <p>Le principali attività sono: sorveglianza presso ludoteche, parchi giochi, scuole, strutture pubbliche; trasmissione e condivisione dei mestieri tradizionali.</p>
<p>Necessità di predisporre interventi socio-assistenziali finalizzati a promuovere la permanenza dell'anziano nel suo contesto sociale quotidiano per garantire la dignità, la sicurezza e la qualità della vita delle persone anziane</p>	<p>Assistenza Domiciliare Anziani</p> <p>Il servizio prevede lo svolgimento delle seguenti attività: aiuto domestico e familiare per l'igiene della persona, pulizia degli spazi di vita, preparazione dei pasti; interventi di mobilità assistita ;commissioni e disbrigo pratiche burocratiche; interazione continua con i servizi sociosanitari; sperimentazione di servizi e tecnologie finalizzate alla tutela della salute e al miglioramento della qualità della vita.</p>

Necessità di offrire a chi è solo, anziano, malato, disabile, in temporanea o cronica situazione di rischio o emarginazione, di essere sempre in contatto ad una centrale operativa che, ricevuta la segnalazione, attiva gli interventi opportuni.	Telesoccorso Collegamento, tramite idonea apparecchiatura, ad una centrale operativa funzionante 24 ore su 24, a cui è possibile inviare un allarme che consente l'attivazione di pronto intervento telematico e/o materiale, quali l'emergenza 118 e la guardia medica.
Necessità di offrire un luogo di aggregazione autogestito per trascorrere il tempo libero a carattere sociale, culturale e ricreativo.	Centri diurni polifunzionali per le persone anziane Sono previste attività di animazione e di socializzazione; attività di animazione e socializzazione presso luoghi turistici; attività aggregative; soggiorni climatici e termalismo.

Soggetti con disabilità	
Bisogno sociale	Risposta territoriale
Necessità di offrire servizi di tipo semiresidenziale finalizzati a favorire l'autonomia e l'integrazione sociale e lavorativa delle persone con disabilità	Servizi diurni per le Persone con disabilità Spazi appositamente strutturati al fine di favorire il percorso di crescita psico- affettiva e di integrazione sociale tramite attività quali: interventi integrati assistenziali educativi/ socio-riabilitativi; accudimento igienico-sanitario di semplice attuazione; svolgimento di attività ludico-ricreative, sportive - educative; integrazione socio-lavorativa; assistentato materiale, etc.
Necessità di percorsi di sostegno, accompagnamento e tutoring relativamente alle attività formative ed educative di minori e persone con disabilità , con l'obiettivo di prevenire e rimuovere le cause che possono provocare situazioni di disagio ed emarginazione	Assistenza specialistica per le persone con disabilità Attività sostegno, attraverso un accompagnamento nello studio e nelle situazioni di vita sociale, supporto psicologico laddove il percorso del soggetto lo richiede, ed un sostegno informativo sulla realtà giovanile locale, nonché sulle risorse personali e del territorio da poter attivare per far fronte alle situazioni della vita quotidiana.
Necessità di interventi finalizzati a ridurre o rimuovere le disabilità, potenziando la abilità ed offrendo aiuti per alleggerire gli eccessivi carichi familiari.	Servizi domiciliari per le persone con disabilità Le prestazioni offerte sono le seguenti: assistentato materiale domiciliare; cura e governo della persona e della casa; interventi di mobilitazione semplice; sostegno alle relazioni interpersonali; sollievo alle situazioni di fatica e logoramento dei membri del nucleo familiare; interventi per la mobilità assistita.
Necessità di fornire un sostegno all'inserimento lavorativo attraverso lo	Inserimento riabilitativo e socio-riabilitativo per le persone svantaggiate

svolgimento di periodi di formazione ed osservazione in ambito lavorativo, volti a sperimentare ed implementare le capacità individuali.	Promuove l'adozione di procedure per l'accesso delle cooperative sociali di "tipo b" alla gestione dei servizi di pertinenza presso le agenzie territoriali dell'Ambito Territoriale. Tale promozione avviene primariamente mediante l'utilizzo delle Equipe di Valutazione Multidisciplinare quale strumento privilegiato per sensibilizzare le Autorità Politiche dei singoli Comuni Associati all'opportunità di utilizzare le Cooperative di "tipo b" per l'erogazione di servizi comunali quali: la manutenzione del verde pubblico, la gestione di mense scolastiche, parcheggi, ecc.
Necessità di offrire consulenza a favore delle persone diversamente abili ed ai vari soggetti del territorio sugli ausili informatici al fine di rendere soddisfacente la propria integrazione sociale, scolastica e lavorativa.	Servizio di ausilio Sono previste le seguenti attività: informazione e consulenza su ausili per persone con disabilità per familiari e operatori del settore; analisi della domanda; assessment sulla persona e sul materiale tecnologico; informazione e consulenza sulla domotica; consulenza, informazione e formazione rivolto alle scuole con attività di supervisione e di formazione sull'uso di ausili per gli studenti disabili.
Il servizio prevede interventi per la mobilità assistita in alternativa all'uso del mezzo di trasporto privato.	Servizio di trasporto a chiamata Le attività garantiscono il collegamento intercomunale all'interno della Provincia di Napoli con le strutture sociosanitarie, con i luoghi di collegamento dei principali mezzi di trasporto pubblici, nonché la fruizione dei luoghi di interesse culturale e ludico-ricreativo dell'Ambito Territoriale.

3.2 L'Analisi del contesto organizzativo tra dimensione "hard" e dimensione "soft"

Il concetto di contesto pur non essendo considerato ancora un oggetto consolidato di specifici studi e ricerche nel campo della formazione degli adulti, può essere visto come un sistema altamente produttivo per il ricercatore/formatore in quanto favorisce una visione sistemica di quegli aspetti che possono produrre un cambiamento (Alessandrini, 2011).

Un approccio focalizzato sul concetto di contesto, difatti, cerca non solo di intercettare ed identificare tutti gli elementi presenti in un dato contesto, ma punta anche a comprenderne le interdipendenze. Quando l'obiettivo prioritario è quello di produrre un cambiamento diviene fondamentale, in un'ottica interpretativa, la disponibilità a comprendere le interrelazioni tra i diversi fenomeni caratterizzanti un contesto organizzativo (Luhmann, 1983).

A fronte dei benefici derivanti da un tale approccio, lo studio dei contesti può presentare però non poche difficoltà consistenti nella scarsa visibilità dei contesti stessi,

(Alessandrini, 2001, p.7) dove la scarsa visibilità è dovuta al fatto che “il contesto per sua natura tende a rimanere fuori dalla consapevolezza dei soggetti e delle organizzazioni e pertanto a non costituire oggetto di analisi e discussione” (Ibidem, p.7).

Nasce la necessità di iniziare a prendere in considerazione i contesti come oggetto di studio e progettazione anche da un punto di vista pedagogico (Bertolini, 1988). Ciò significa che i contesti possono essere intesi come terreno di sperimentazioni formative e culturali finalizzate all'introduzione di cambiamenti organizzativi.

Da questo punto di vista, per lo studio del nostro contesto di ricerca, abbiamo pensato di avvalerci sia del modello dell'analisi multidimensionale proposta dalla Francescato (Francescato, Tomai, Solimeno, 2008) sia del modello di analisi strategica proposta da Bernoux (Bernoux, 1985, 2004, 2009), in quanto riteniamo che entrambi i modelli possano consentire di prendere maggiormente in considerazione le relazioni umane e le dinamiche interne all'organizzazione e quindi si presentano particolarmente appropriati per favorire il cambiamento organizzativo di un determinato contesto di lavoro anche perché: “ la dinamica e la complessità crescente del nostro ambiente non permette più di concepire delle organizzazioni fisse, immutabili.

Quest'ultime non avrebbero alcuna possibilità di sopravvivere di fronte all'insicurezza, all'instabilità” (Probst, Mercier, Bruggimann, Rakotobarison, 1992, p.12).

Il punto di partenza di un'analisi organizzativa consiste nella formulazione di un interrogativo rispetto alla situazione studiata: un interrogativo che nasce dall'individuazione di un problema esistente nel contesto organizzativo e che richiede l'attivazione di un cambiamento. Risulta utile chiedersi qual'è il funzionamento reale del servizio per comprendere quali attività prevedere ed avviare per introdurre un cambiamento.

Livian, in “*Organisation, théorie et pratique*” fa espressamente riferimento ad un accompagnamento al cambiamento organizzativo consistente in un insieme di azioni interne ad un contesto lavorativo ed aventi lo scopo di favorire il raggiungimento degli obiettivi di cambiamento (Livian, 1998). In genere si tratta di azioni finalizzate all'evoluzione delle attitudini e dei comportamenti considerati come la base essenziale delle diverse trasformazioni da introdurre. La trasformazione organizzativa inizia a

partire da un'analisi diagnostica che mette in evidenza le nuove opportunità ed i vincoli all'evoluzione del contesto preso in esame.

L'opportunità di introdurre dei cambiamenti necessari deve essere considerata come una soluzione strategica, nel senso che la strategia interna prevede nuove modalità organizzative e nuove pratiche professionali, ovvero nuovi comportamenti necessari per assicurare la qualità dei servizi offerti dall'organizzazione.

Quindi, si tratta di identificare lo scarto esistente tra il funzionamento previsto e quello reale per mettere in luce quello che viene definito il sistema d'azione concreto per poi pervenire ad una strategia d'azione (Bernoux, 1985) a partire appunto dall'analisi del contesto organizzativo.

Nel nostro caso, l'analisi multidimensionale si rivela una modalità indagativa particolarmente utile perché consente di prendere in esame sia le dimensioni hard, ovvero la dimensione strategico-strutturale e quella funzionale, sia le dimensioni soft, quali la dimensione psicodinamica e psicoambientale (Francescato, Tomai, Solimeno, 2008).

Rispetto al nostro contesto di ricerca, la comprensione dell'attività reale e quotidiana viene ad essere acquisita attraverso l'osservazione diretta, la consultazione di documenti formali e le interviste con i diversi attori dell'organizzazione (nel nostro caso specifico, il coordinatore pedagogico, i coordinatori dei nidi, gli educatori, gli operatori per l'infanzia, il presidente della cooperativa).

Entriamo nel dettaglio e procediamo alla seguente distinzione:

1) la *dimensione strategico - strutturale* permette di analizzare come si è sviluppata un'organizzazione dal punto di vista storico, favorisce l'individuazione degli eventi significativi, dei cambiamenti avvenuti nel tempo e della visione del futuro. Le informazioni raccolte attraverso vari tipi di fonti (politico-sociali, legislative, statistiche, atti notarili ed associativi, etc.) consentono, pertanto, una prima lettura del contesto organizzativo preso in esame;

2) la *dimensione funzionale*, invece, prende in considerazione gli obiettivi operativi dell'organizzazione, quindi studia l'articolazione dei ruoli e delle funzioni. Tancredi (Tancredi, 1981) sostiene che ogni organizzazione può essere considerata come un organismo inserito in un contesto e caratterizzato da tre funzioni interdipendenti tra di loro e con l'ambiente, ovvero:

- la funzione del controllo di gestione, che comprende le attività di pianificazione, il monitoraggio dell'efficienza operativa;
- la funzione operativa, che riassume tutte le attività e le prestazioni legate alla produzione e/o erogazione dei servizi;
- la funzione informativa, che comprende le attività di trattamento delle informazioni sui risultati raggiunti dall'organizzazione e quindi rappresentano un feedback indispensabile attraverso cui viene adeguato il funzionamento organizzativo;

3) la *dimensione psicodinamica*, non razionale dell'organizzazione, nel senso che vi rientrano tutti quei desideri, bisogni, pulsioni individuali che caratterizzano il funzionamento organizzativo e che quindi “offre la possibilità di capire un'organizzazione sul piano dei vissuti irrazionali [...] integrare lo studio delle dimensioni hard con l'attenzione alle variabili psicodinamiche, o soft aiuta ad evitare l'assunzione di una visione esclusivamente amministrativo-meccanicistica di processi che invece possiedono una forte connotazione emotiva” (Francescato, Tomai, Solimeno, 2008, p. 96).

Gli elementi che vengono studiati nell'ambito di tale dimensione sono in riferimento soprattutto al rapporto datore - dipendenti: il professionista è legato all'organizzazione da un rapporto spesso contraddittorio e ambivalente, ovvero, si trova a lavorare in un contesto professionale che gli offre esclusivamente un'identità di ruolo che non tiene conto della globalità della persona: la sottovalutazione di tali bisogni di identità e coerenza può generare frustrazione e aggressività in seno all'organizzazione stessa;

4) La *dimensione psico-ambientale* fa riferimento al rapporto tra il soggetto e l'organizzazione, con riferimento alla verifica di coerenza tra quella che è la soddisfazione psico-fisica dei professionisti che vi operano e le esigenze organizzative interne ed esterne. Gli aspetti problematici, legati a questa dimensione, pertanto fanno riferimento al divario esistente tra i bisogni degli individui e le aspettative dell'organizzazione. Nello specifico, tale dimensione indaga:

- i fenomeni di gruppo, ovvero i rapporti di interdipendenza che si stabiliscono tra i membri che fanno parte dell'organizzazione, la cooperazione, la coesione, l'attitudine e la resistenza al cambiamento, la distribuzione dei ruoli all'interno dei vari gruppi operativi. In particolare, in merito alla cooperazione si vuole precisare che quest'ultima valorizza l'impegno del gruppo in cui il soggetto è responsabile dei propri obiettivi di apprendimento ed allo stesso tempo del raggiungimento di quegli degli altri (De Carlo, 2014).

Nel gruppo si realizza un sistema di relazioni (*Learning Community*) in cui l'obiettivo finale diventa *l'apprendere ad apprendere* (Deakin, Crick, Ren, 2014). Si vuole, tra l'altro, precisare che esistono due tipi di cooperazione: la cooperazione estrinseca e quella intrinseca o autoregolata.

Quest'ultima è tipica delle organizzazioni di nuova concezione ed implica il lavorare insieme, sviluppando piani e azioni che consentono ai membri di decidere insieme che cosa fare e perché, quando, dove e come lavorare. Si tratta perciò di una cooperazione socializzata nel contenuto e nella forma e anche quando gli obiettivi dell'organizzazione siano fissati dall'alto, questo modello di cooperazione implica la partecipazione dei vari attori organizzativi generando un apprendimento continuo (Butera, 2005);

- lo stile di leadership per rilevare il comportamento di colui che svolge funzioni direttive sia in relazione al raggiungimento degli obiettivi sia per quanto riguarda la promozione dell'integrazione sociale;

- la comunicazione, la modalità degli scambi tra i membri dell'organizzazione, gli atteggiamenti prevalenti nelle comunicazioni. La comunicazione che ha luogo nelle organizzazioni è basata prevalentemente sulla trasmissione e condivisione di informazioni, conoscenze e saperi. Da questo punto di vista, la comunicazione è sempre un "agire umano", un "agire comunicativo" secondo la terminologia proposta da Habermas (Habermas, 1981);

- i bisogni e le motivazioni dei professionisti che operano all'interno dell'organizzazione.

I cambiamenti spesso nascono proprio a partire dai bisogni e dalle motivazioni degli attori presenti in un contesto organizzativo. Il modello dell'analisi strategica (Bernoux, 1985, 2004, 2009) riconosce agli attori implicati nell'organizzazione un margine abbastanza ampio di libertà, ovvero ritiene che i soggetti hanno dei progetti, degli obiettivi e che essi conferiscono sempre un senso alle loro azioni: la proposta di un cambiamento interno all'organizzazione rischia di fallire se non acquista un senso per coloro ai quali è indirizzata.

Bernoux, nel testo *“La sociologia delle organizzazioni”* (Bernoux, 1985) ispirandosi all'opera scritta da Crozier e Friedberg, *“L'attore e il sistema”* (Crozier, Friedberg, 1977) riprende ed approfondisce i concetti di attore, di sistema e di potere dove sostiene che: “un sistema è un insieme di elementi interdipendenti, ovvero legati tra loro da relazioni tali che se l'uno si modifica, anche gli altri lo sono e che per conseguenza tutto l'insieme è trasformato” (Bernoux, 1985, p. 137).

Analogamente, in un'organizzazione c'è un'interdipendenza tra tutti gli attori poiché le azioni degli uni hanno obbligatoriamente un'influenza sul comportamento degli altri che adattano anche essi i loro comportamenti e le loro azioni. È “l'attore che crea il sistema” (Ibidem, 1985, p. 145) ed ogni attore può, pertanto, essere considerato come un essere strategico che cerca di soddisfare i propri bisogni.

3.3 La cooperativa Prisma nel territorio della Penisola Sorrentina

Nell'ambito della nostra ricerca, le varie dimensioni (strutturale, funzionale, psicodinamica psicoambientale) sono state indagate ricorrendo a varie fonti di rilevazione. Nello specifico per quanto riguarda la dimensione strutturale e funzionale si è attinto a materiali e documenti vari dell'organizzazione (Carta dei servizi, documenti inerenti la gestione del piano di zona, etc.) invece per quanto riguarda la dimensione psicodinamica e psicoambientale, oltre allo studio documenti, ci si è avvalsi anche del materiale trascritto di interviste focalizzate effettuate con la committenza e con i professionisti.

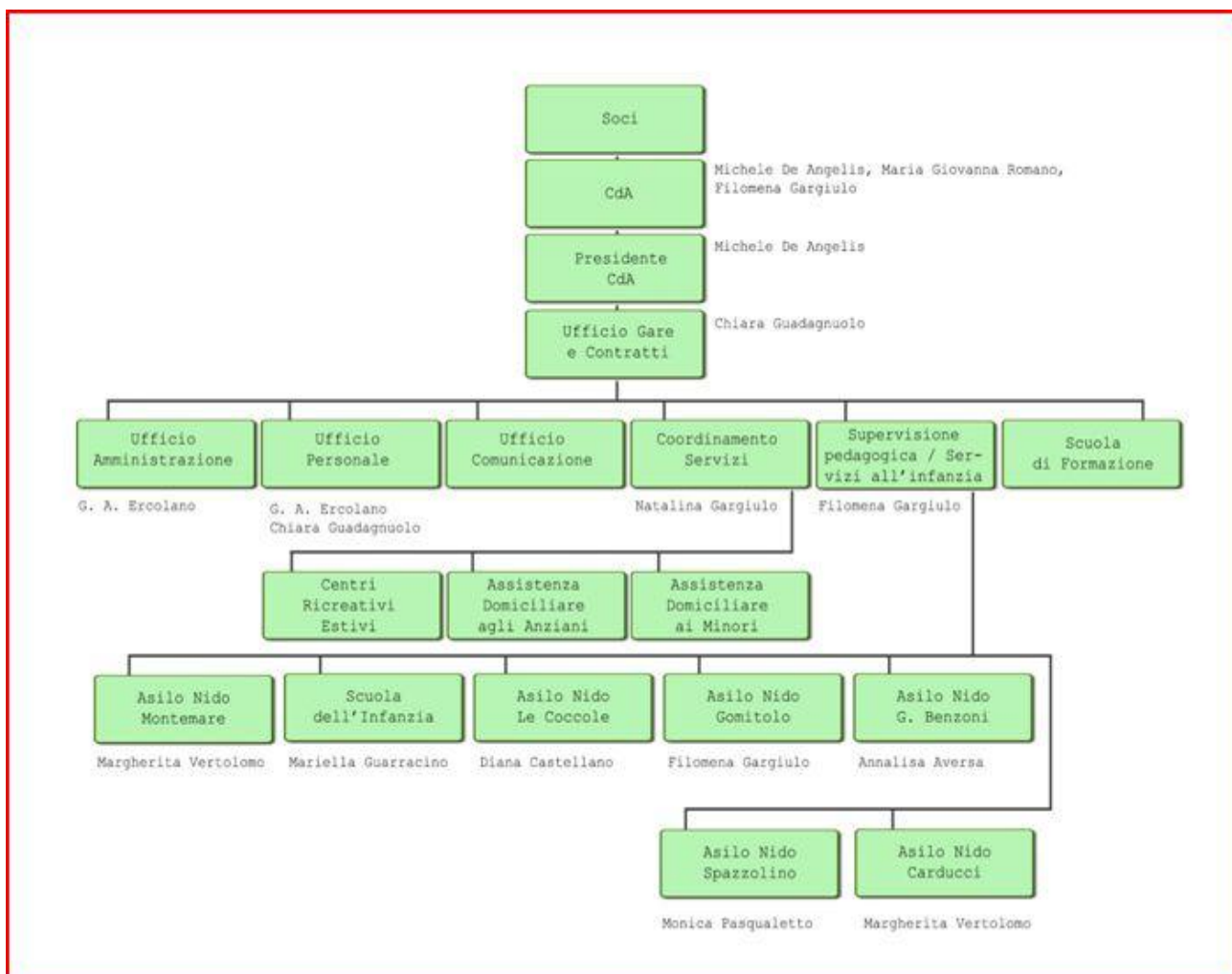
Il contesto della ricerca è rappresentato dall'organizzazione no profit Prisma, costituitasi in Cooperativa sociale nel 2001, a partire dall'iniziativa di un gruppo di educatori ed esperti delle relazioni d'aiuto.

Le idee alla base dell'azione della cooperativa sono: il riconoscimento della conciliazione dei tempi di vita e di lavoro come fine e principio per l'attestazione della parità di genere, il riconoscimento dei diritti dei bambini e degli adolescenti e del lavoro come luogo di affermazione della persona.

La professionalità, la centralità dei bisogni del bambino, la ricerca e l'innovazione, la formazione continua, la laicità ed il rispetto dei diritti dei lavoratori sono i principi ispiratori della mission organizzativa. La cooperativa, quale realtà multiservizi, progetta e gestisce nell'ambito territoriale N33 vari servizi, ovvero:

- servizi di assistenza domiciliare ai minori a rischio di esclusione sociale;
- un centro di documentazione per i servizi all'infanzia;
- servizi alla prima infanzia;
- centri ricreativi estivi per minori;
- una scuola di formazione (con decreto del Presidente della Giunta regionale n. 57 del 29/3/12 la Regione Campania ha riconosciuto Prisma quale Ente accreditato per l'Orientamento, la Formazione iniziale, la Formazione superiore, la formazione continua e l'Educazione degli adulti per utenti ordinari e speciali (minori, disabili, soggetti in condizioni di svantaggio socio-economico).
- edita un periodico mensile d'inchiesta sociale sui beni comuni.

Fig. 2 - L'organigramma della Cooperativa



3.4. I Servizi offerti dalla cooperativa Prisma

La cooperativa Prisma opera nel campo della gestione dei servizi socio educativi ed assistenziali per i minori ai sensi della legge 328/00, con proposte e progetti differenziati in base alle richieste e alle necessità. Nel tempo la cooperativa sociale ha implementato le sue capacità progettuali e gestionali ampliando le offerte e migliorando la qualità degli interventi a sostegno delle politiche per le pari opportunità e per la conciliazione dei tempi lavoro-famiglia.

L'assetto attuale e la sua struttura organizzativa assicurano servizi di welfare con offerte diversificate, in coerenza con la sua visione di cooperazione sociale, come soggetto attivo e partecipe di processi di vero e proprio sviluppo sociale ed economico a livello locale. Nello specifico promuove interventi: per sostenere le famiglie nel compito genitoriale nelle diverse fasi del ciclo di vita e in particolari situazioni di criticità; per tutelare i bambini e le bambine nel campo educativo, formativo e del tempo libero; per promuovere e attivare collaborazioni educative tra realtà scolastiche e extrascolastiche; per prevenire il disagio adolescenziale e l'abbandono del sistema formativo con particolare attenzione ai minori con problematiche socio-ambientali; promuove servizi volti a favorire la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro delle donne lavoratrici.

La cooperativa Prisma, pertanto, nell'ambito della Penisola Sorrentina, ha contribuito allo sviluppo del sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia, composto dal nido d'infanzia e dai vari servizi integrativi, cioè il servizio di assistenza domiciliare ai minori, i centri estivi, la ludoteca.

I nidi d'infanzia, pur nello scenario di una generale e crescente difficoltà economica che investe gli enti locali, realizzano un incremento costante che chiede di triplicare le potenzialità ricettive di tale servizio.

Il principale fattore di ampliamento e potenziamento del sistema integrato dei servizi per la prima infanzia nella Penisola Sorrentina proviene dal contributo del mondo della cooperazione quale elemento catalizzatore dell'impegno e delle attività già consolidati degli Enti locali.

Nella progettazione ed implementazione dei servizi educativi per l'infanzia il personale operante nella cooperativa si è largamente ispirato all'organizzazione dei nidi d'infanzia della Toscana.

La Toscana è la prima regione italiana che ha regolamentato sistematicamente il sistema integrato dei servizi educativi identificandone “ le componenti e definendo caratteristiche delle diverse tipologie di offerta e standard per gli spazi, l'organizzazione e i requisiti del personale, favorendo uno sviluppo regolato del co- protagonismo pubblico/privato che da tempo è motore di sviluppo del sistema dei servizi educativi” (Fortunati, 2014, p. 37).

Uno dei motivi per i quali la cooperativa Prisma si è fortemente ispirata, nella progettazione e realizzazione dei nidi d'infanzia, al modello vincente del “*Tuscan Approach*”²¹ è dovuto al fatto che la regione Toscana, nel panorama nazionale, ha precocemente individuato orientamenti chiari e standard realistici per garantire la qualità dei servizi educativi per l'infanzia²².

Di seguito viene fornito uno schema riassuntivo degli indicatori comuni di qualità in relazione ai servizi erogati, ovvero

Tab. 3 - Gli indicatori comuni

Dimensione di Qualità	Indicatore	Standard
Operatori con titolo adeguato allo svolgimento del servizio (laurea in psicologia, sociologia, scienze dell'educazione, servizio sociale)	Numero di operatori con titolo adeguato sul totale degli operatori impiegati nel servizio	Il numero di operatori con titolo di studio adeguato, III livello, è pari al 70%
Operatori con esperienza significativa nel campo dei servizi ai minori e titolo di operatore di infanzia	Numero di operatori con almeno un anno di esperienza sul totale degli operatori impiegati nel servizio	Il numero di operatori con esperienza di un anno è pari al 30%
Formazione e/o aggiornamento professionale effettuato durante l'anno	Ore annue dedicate alla propria formazione e/o all'aggiornamento professionale	Il numero di ore dedicato alla propria formazione o/e aggiornamento non inferiore alle 40 ore annue
Valutazione del gradimento dei servizi da parte degli utenti	Numero di utenti soddisfatti dei servizi offerti	Il numero di utenti soddisfatti del servizio superiore al 60%
Comunicazione e diffusione delle informazioni relative ai	Presenza di strumenti per la comunicazione delle attività, quali la	Presenza almeno della carta dei servizi

²¹In riferimento al Tuscan Approach, si veda la nota n.1 del capitolo 2.

²²Per l'individuazione di tali standard di qualità nel 2004 è stato commissionato un apposito studio ad un gruppo di pedagogisti e architetti per individuare dei criteri di utilizzo multi-funzionale degli spazi educativi. A partire dai risultati dello studio è stato redatto un manuale di orientamenti alla progettazione di qualità che tuttora rappresenta un valido punto di riferimento nella letteratura di settore. Per approfondimenti si veda: *Servizi educativi per la prima infanzia : guida alla progettazione*. Regione Toscana. Fumagalli et al, Pisa : Plus-Università di Pisa, 2003.

servizi offerti	carta dei servizi	
Comunicazione e diffusione delle informazioni relative ai servizi offerti	Linea telefonica per richiedere informazioni	Attivazione della segreteria informativa almeno durante le ore di ufficio

3.5 I Nidi d'infanzia

I nidi d'infanzia si propongono come un servizio di forte valenza educativa e sociale a sostegno della famiglia e del bambino, voluti per restituire al territorio spazi capaci di garantire accoglienza, cura e attività sperimentali per i bambini dai tre ai trentasei mesi e che contemporaneamente siano capaci di accogliere le istanze delle famiglie per una linea di intervento educativo comune, mirante a stimolare le potenzialità affettive, sociali e cognitive dei bambini e promuovendone lo sviluppo armonico ed unitario di tutte le potenzialità, cercando di eliminare i dislivelli dovuti a differenze di stimolazione ambientale e culturale.

Progetto educativo, orientamento metodologico, proposte alimentari, spazi e arredi sono espressione di ricerca e formazione costante, categorie di riferimento dove far convergere studi e competenze, professionalità e passioni, che si traducono in un servizio di qualità, aperto tutto l'anno solare. Le attività didattiche sono finalizzate a sostenere il processo di crescita dei bambini, dando rilievo pedagogico al gioco, alla narrazione, alla sperimentazione e alla manualità.

Le professionalità educative operanti nei nidi accompagnano i bambini garantendo loro continuità nei momenti fondamentali dell'inserimento, dell'apprendimento, della cura e della gestione della routine.

Il percorso pedagogico, condiviso e programmato con le famiglie, mira all'acquisizione di capacità più raffinate promuovendo il raggiungimento dell'autonomia e del benessere intervenendo su diverse aree di competenza con giochi strutturati, laboratori ed officine.

In coerenza ad un orientamento montessoriano gli spazi sono strutturati in modo che ad ogni bambino sia concessa la possibilità di una gestione autonoma e volontaria in

relazione alle varie attività educative.

Gli arredi, fatti a sua misura, gli consentono di occupare un luogo che coerentemente si adatta ai suoi bisogni di conoscenza, ricerca e autonome sperimentazione diventando un luogo supportante di scoperta e rinforzo delle proprie abilità.

Sulla base delle indicazioni organizzative delineate dal *Tuscany Approach*, i nidi d'infanzia gestiti dalla cooperativa Prisma riescono a garantire lo standard funzionale del servizio attraverso il rispetto del rapporto numerico fra educatori e bambini.

Per quanto riguarda i servizi all'infanzia la cooperativa gestisce in maniera diretta i seguenti nidi d'infanzia:

Nido d'infanzia “*Le coccole*” presso il comune di Massa Lubrense;

Nido d'infanzia “*Montemare*” presso il comune di Meta di Sorrento;

Nido d'infanzia “*Carducci*” presso il comune di Castellammare di Stabia;

Nido d'infanzia “*Spazzolino*” presso il comune di Anacapri;

Nido d'infanzia “*Gomitolo*” presso il comune di S. agnello;

Nido d'infanzia “*G. Benzoni*” in co-gestione con il comune di Sorrento.

L'asilo nido “G. Benzoni”, in co-gestione con il comune di Sorrento accoglie circa 60 bambini residenti nel comune di Sorrento, dai 3 ai 36 mesi. Prisma ne garantisce la continuità per tutto l'anno solare e l'apertura al sabato, oltre all'attivazione di servizi integrativi (DGRC n.2067 del 23/12/08) come la pre e la post accoglienza e la ludoteca.

In particolare, gli asili nido “*Le Coccole*”, “*Montemare*” e “*Gomitolo*” sono l'espressione più chiara dell'impegno e della volontà della cooperativa a garantire ai piccoli e alle loro famiglie, un servizio di qualità, pensato e programmato per affiancare, con professionalità e competenza, il bambino nel suo unico e delicato processo di crescita, di acquisizione della propria autonomia, di socializzazione e di apprendimento.

A rinforzo della proposta formativa sono stati attivati all'interno delle strutture il progetto *Nati per Leggere*, con l'ACP Campania, e il progetto di psicomotricità secondo il metodo di B. Aucouturier.

L'asilo nido “*Le Coccole*” è operativo tutto l'anno solare dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00 e il sabato dalle 8.00 alle 13.00. il servizio si rivolge ai bambini dai 3 ai

36 mesi residenti nel Comune di Massa Lubrense.

Il nido “*Montemare*” accoglie tutto l'anno i bambini dai 3 ai 36 mesi residenti nei Comuni di Piano di Sorrento, Meta e Sant'Agnello dal lunedì al venerdì dalle 7.30 alle 16.30.

Il nido d'infanzia “*Spazzolino*” accoglie tutto l'anno i bambini dai 3 ai 36 mesi residenti nel Comune di Anacapri, è operativo tutto l'anno solare dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00.

Il nido d'infanzia “*Gomitolo*” accoglie tutto l'anno i bambini dai 3 ai 36 mesi residenti nel Comune di Sant'Agnello, è ugualmente operativo tutto l'anno solare dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00.

Il nido “*Carducci*” (ex onmi) di Castellammare di Stabia (dal 2009 ad oggi) è un servizio socio-educativo operativo da settembre a luglio e accoglie i bambini dai 3 mesi e i 3 anni residenti nel comune di Castellammare di Stabia e offre alla famiglia un sostegno per la conciliazione dei tempi lavorativi.

Il nido è inteso come uno spazio-tempo pensato per i più piccoli in cui articolare un progetto pedagogico in collaborazione con la famiglia e tale da favorire lo sviluppo armonico della personalità del bambino nei primi tre anni di vita e la sua socializzazione.

3.6 L'organizzazione dei nidi e la promozione della qualità organizzativa

Il gruppo degli operatori impiegati nei nidi d'infanzia è costituito da: un coordinatore pedagogico, gli operatori d'infanzia, gli educatori professionali, il personale ATA, una cuoca.

Tab. 4 - Tabella riepilogativa dei ruoli professionali e funzioni corrispondenti

Titolo	Ruolo	Funzione
Laurea in Scienze dell'Educazione, con indirizzo Educatore professionale	Coordinatrice pedagogica / Coordinatrice nido	È responsabile della corretta gestione del servizio (budget assegnato e qualità erogata) . Sostiene la programmazione dei gruppi educativi nell'attività dei nidi, elabora le linee metodologiche . Valorizza ed incentiva la documentazione, favorisce le relazioni con le famiglie, organizza la formazione e l'aggiornamento in servizio.
Laurea in Sociologia, ed equipollenti,	Responsabile di struttura	Coordina tutte le attività del servizio. È responsabile del conseguimento degli obiettivi del nido, della gestione del budget assegnato e della qualità erogata.
Formazione professionale post-diploma	Operatrice d'infanzia	Conduce il piccolo gruppo di utenti e definisce il Progetto Educativo Individuale. È responsabile dell'attuazione della programmazione generale del piccolo gruppo educativo e della programmazione individuale per i bambini
Laurea in Scienze dell'Educazione con indirizzo di educatore professionale, oppure, laurea in Scienze della formazione dell'infanzia e dell'adolescenza	Educatrice	Conduce il piccolo gruppo di utenti e definisce il Progetto Educativo Individuale . È responsabile dell'attuazione della programmazione generale del piccolo gruppo educativo e della programmazione individuale per i bambini
	Cuoca	È responsabile della sicurezza dei processi di approvvigionamento e cottura dei pasti somministrati al nido

Titolo di operatore socio assistenziale	Assistente	È responsabile della pulizia dei locali e della realizzazione delle attività per quanto di sua competenza.
---	------------	--

Come illustrato precedentemente, la dimensione strutturale e quella funzionale sono state analizzate dal ricercatore/consulente attraverso lo studio di vari documenti (Statuto associativo, Carta dei servizi, organigramma, etc.).

La raccolta e la lettura della documentazione è stata portata avanti con il contributo diretto di alcuni membri dell'organizzazione ovvero, il presidente della cooperativa, la coordinatrice pedagogica, un coordinatore nido, un educatore, il personale amministrativo)²³. Ciò ci ha permesso di pervenire ad una prima lettura del contesto organizzativo da un punto di vista strutturale e funzionale.

La dimensione psicotrasmissiva e quella psicosociale sono state, invece, indagate avvalendosi dei contenuti trascritti delle interviste focalizzate somministrate al personale della cooperativa, ovvero al presidente della cooperativa, al coordinatore pedagogico dei nidi d'infanzia (che rappresentano il servizio maggiormente ancorato nel territorio) i coordinatori dei vari nidi, gli educatori ed operatori per l'infanzia.

Dallo studio della documentazione raccolta, nonché dall'analisi del materiale trascritto delle interviste effettuate con gli operatori dei nidi²⁴ si è pervenuti ad un elenco di punti di forza e punti di debolezza del contesto organizzativo, di seguito schematizzato:

²³Per pervenire ad una lettura/analisi organizzativa quanto più possibile approfondita e completa abbiamo pensato di avvalerci di una rappresentanza di varie figure professionali operanti nella cooperativa (coordinatori pedagogico, coordinatori dei nidi, educatori, operatori per l'infanzia, etc.).

²⁴Sono state effettuate 20 interviste focalizzate con gli operatori educativi operanti nei vari nidi della cooperativa Prisma. Il materiale trascritto delle interviste è stato analizzato attraverso una prospettiva fenomenologica ermeneutica: tale prospettiva attribuisce una rilevanza centrale all'atto dell'interpretare, rilevanza fondata sulla considerazione che ogni conoscenza ha anche una valenza interpretativa e che il valore di un'esperienza soggettiva dipende anche dallo spazio-tempo dialogico attraverso questa è condivisa e ri-significata.

Tab. 5 - I punti di forza e di debolezza del contesto organizzativo della dimensione Strategico-strutturale

Dimensione Strategico – strutturale	
Punti di forza	Punti di debolezza
Ristrutturazione, manutenzione costante degli ambienti; Ottima posizione territoriale; Pianificazione ed offerta di servizi di welfare con offerte diversificate.	Accentuata interscambiabilità degli operatori in relazione ai vari servizi; Consistente distanza chilometrica tra i vari nidi d’infanzia gestiti dalla cooperativa con conseguente difficoltà degli operatori a radunarsi frequentemente per incontri di condivisione delle pratiche.

Tab. 6 - I punti di forza e di debolezza del contesto organizzativo della dimensione Funzionale

Dimensione Funzionale	
Punti di forza	Punti di debolezza
Compiti assegnati sulla base del profilo professionale; Evoluzione tecnologica.	Discreto distacco tra la fase di pianificazione e fase operativa; Numero ridotto di riunioni finalizzate ad uno scambio di pratiche professionali tra le varie equipe pedagogiche; Scarsa predisposizione alla documentazione delle attività; Insufficienti competenze di documentazione

Tab. 7 I punti di forza e di debolezza del contesto organizzativo della dimensione Psicodinamica

Dimensione Psicodinamica	
Punti di forza	Punti di debolezza
Vissuto del lavoro come missione; Investimento emotivo;	Lieve frustrazione dei bisogni e desideri del personale educativo (coordinatori, educatori dei nidi d’infanzia); Ansia per l’impatto con l’utenza (soprattutto nelle operatrici più

Senso dell'accoglienza;	giovani);
Disponibilità e comprensione ad intercettare i bisogni dell'utenza;	Ansia dovuta alla tempestività/responsabilità delle decisioni (presente in misura ridotta nelle operatrici che sperimentano anche il ruolo di madre).
Ruolo consistente del coordinatore pedagogico;	
Coinvolgimento dei genitori nella vita del nido.	

Tab. 8 - I punti di forza e di debolezza del contesto organizzativo della dimensione Psicoambientale

Dimensione Psicoambientale	
Punti di forza	Punti di debolezza
Consapevolezza del proprio ruolo (coordinatori, educatori, operatori per l'infanzia);	Discreta partecipazione del personale educativo alla presa di decisioni; (soprattutto in riferimento all'approccio educativo);
Senso di responsabilità verso l'utenza;	Bisogno di maggiore riconoscimento delle figure professionali da parte dell'organizzazione;
Aspirazione a migliorarsi, a fare di più.	Assenza di un'offerta formativa diretta a potenziare la condivisione delle esperienze tra il personale dei vari nidi;
	Scarsa documentazione delle attività educative.

La categoria della qualità rappresenta una delle dimensioni fondamentali e caratterizzanti il contesto dei servizi all'infanzia, ed in particolare per quanto riguarda il servizio dei nidi d'infanzia, non a caso negli ultimi anni il tema è stato affrontato da numerose ricerche nazionali ed internazionali (Bondioli, 2002; Comunità Europea, 2004; Fortunati, 2001, 2003, 2009; Mantovani, 2003; Zannelli, 1998, 2002).

Risulta arduo definire il concetto di qualità, in quanto quest'ultima sembra sfuggire ad una definizione normativa e rappresenta invece piuttosto il risultato di processi realizzati in specifici contesti. Nello specifico, la cooperativa sociale si impegna ad

assicurare un buon livello di qualità nei diversi servizi: si provvede periodicamente alla verifica della funzionalità dei servizi erogati alla persona, anche raccogliendo i suggerimenti e le proposte di miglioramento che provengano dagli utenti stessi.

In generale la Carta dei Servizi e della Cittadinanza Sociale intende fornire una precisa tutela dei diritti delle persone, attraverso la verifica costante di standard di qualità. Gli obiettivi dichiarati vengono valutati “ex post” attraverso i seguenti strumenti:

- misurazione di standard oggettivi;
- questionari mirati, finalizzati alla misurazione della soddisfazione dei cittadini;

monitoraggio interno (controllo di gestione) sul processo di erogazione dei servizi al fine di migliorarli.

I servizi offerti sono il risultato di una profonda conoscenza del tessuto sociale e del continuo lavoro per la creazione di una rete sempre più ampia di opportunità e risorse per rispondere ai bisogni sociali.

Al fine di promuovere la piena partecipazione degli utenti/clienti alla crescita della qualità di erogazione dei servizi, viene predisposto un apposito questionario di valutazione, che consente di esprimere il livello di gradimento dei servizi ricevuti. La somministrazione dei questionari di gradimento, insieme all’analisi dei reclami ed al monitoraggio continuo degli standard di qualità, permette di acquisire informazione sulla soddisfazione a tre livelli: soddisfazione attesa (questionari); soddisfazione percepita (questionari, reclami); soddisfazione offerta (indicatori e standard di qualità).

Il rapporto educatore/bambino come principale fattore di qualità

Un rapporto bambino/adulto favorevole è un parametro fondamentale per garantire la qualità delle interazioni tra educatori e bambini. Può essere espresso in due modi: definendo un rapporto massimo adulto/bambini o la dimensione massima per un gruppo di bambini, controllato da uno o più adulti.

Le dimensioni del gruppo nel quale crescono i bambini determina in parte le attività organizzate dall’adulto e le loro interazioni con i bambini. Dal punto di vista dei bambini, più sono piccoli, più sono sensibili a questo fattore: il numero di bambini presenti incide

sulle modalità di scambio e di interazione possibili con i compagni e con gli adulti.

Nel caso della cooperativa Prisma vediamo che gli educatori affiancano i bambini nei momenti delle attività, di cura e di routine, nello specifico in riferimento alla:

- sezione bambini piccoli: (3-12 mesi) è previsto un educatore ogni cinque bambini
- fascia medi: (12-24 mesi) è previsto un educatore ogni otto bambini
- fascia grandi: (24-36 mesi) è previsto un educatore ogni dieci bambini.
- per tutti i bambini di età compresa tra i tre mesi e i tre anni residenti nei Comuni di Sant'Agnello, Sorrento, Massa Lubrense, Meta e di Piano di Sorrento.

L'accesso ai servizi di nido è libero e per le famiglie che presentano i requisiti previsti dai bandi comunali, è richiesta una semplice compartecipazione economica (da calcolare in base al reddito ISEE).

3.7 I nidi come *comunità di apprendimento*

Ogni nido d'infanzia della cooperativa, pur condividendo le identiche scelte metodologiche, è diverso ed unico perché riflette le caratteristiche ambientali, relazionali del contesto, ovvero “rispecchia la sensibilità e testimonia la vita di chi lo abita: i bambini, le educatrici, le insegnanti, e le famiglie” (Fortunati, 2014, p. 83).

Nell'ambito della vita del nido si punta molto al coinvolgimento dei genitori: la partecipazione dei genitori contribuisce al miglioramento delle relazioni con i bimbi.

Il nido rappresenta un valido contesto di educazione familiare in quanto promuove lo sviluppo ed il miglioramento delle competenze genitoriali. Sono, pertanto, previsti, nell'ambito delle attività educative del nido, degli incontri individuali e collettivi tra le educatrici ed i genitori. L'educazione genitoriale, nella prospettiva proposta dalla cooperativa sociale fornisce ai genitori gli strumenti per divenire presenze rassicuranti ed incoraggianti nei confronti dei bimbi, ovvero presenze in grado di garantire una funzione altamente educativa, formativa.

La cooperativa, altresì, ha investito ed investe molto nella formazione continua degli operatori; una formazione che mira a formare figure professionali responsabili, nel senso di abilitare gli operatori educativi a rendersi presenza “accogliente, attenta all'individualità che deve puntare a sviluppare nel bambino autostima, fiducia, interesse

sociale e capacità di cooperare” (Ivi, 2014, p. 55).

La formazione in servizio contribuisce a promuovere nel personale educativo le competenze costitutive di una professionalità che, oggi più di ieri, è chiamata a gestire situazioni di elevata complessità.

La formazione, nell’ambito della cooperativa, non sempre è stata avviata a partire da una periodica rilevazione del fabbisogno formativo del personale. La cooperativa Prisma ha investito soprattutto nell’implementazione di percorsi formativi finalizzati all’offerta di riferimenti e metodologie omogenei nei vari nidi.

La formazione nello specifico è consistita in una serie di incontri tenuti da esperti e miranti a dare alle varie professionalità educative (coordinatore pedagogico, coordinatori dei nidi, educatori, operatori per l’infanzia) le conoscenze e gli strumenti per declinare operativamente le attività educative secondo la metodologia montessoriana.

Sembra invece essere stata assente un’attenzione alla pianificazione di un’offerta formativa diretta ad investire nella condivisione delle esperienze valorizzando le risorse interne all’organizzazione come fonte di apprendimento e di consapevolezza professionale.

Di seguito, riportiamo, alcuni estratti delle interviste effettuate con gli operatori dei nidi e dai quali si rilevano alcuni bisogni formativi ed organizzativi, ovvero:

- avere la possibilità di fruire di maggiori incontri in cui condividere le pratiche educative;
- avere la possibilità di avviare un percorso formativo che contribuisca a sviluppare negli operatori una maggiore attitudine alla riflessione e alla documentazione delle pratiche educative.

La formazione, quindi, dovrebbe offrire al personale educativo uno spazio- tempo per analizzare i problemi e formulare proposte di revisione e/o miglioramento delle pratiche professionali. Gli operatori, pur essendo consapevoli di avere dato un notevole contributo rispetto ad un iniziale ed opportuno cambiamento dei nidi, ovvero all’adozione

uniforme della metodologia Montessoriana, sono altrettanto consapevoli che altri cambiamenti saranno necessari in un prossimo futuro affinché la cooperativa evolva progressivamente. Bernoux (2004) in “*Sociologie du changement*” fornisce un contributo fondamentale rispetto alla questione del cambiamento organizzativo.

Secondo Bernoux il cambiamento va inteso come un processo continuo che comporta un doppio apprendimento nelle persone coinvolte in questa dinamica di trasformazione, ovvero, *l'apprendimento di nuove modalità di fare, di realizzare il proprio lavoro ed ugualmente l'apprendimento di nuove relazioni, di nuove modi di cooperare*. Questi due apprendimenti sono indissociabili ed introducono trasformazioni rispetto alle regole in gioco tra gli attori, ossia, nel sistema di relazione dell'organizzazione. Tale sistema di relazione include il piano dirigenziale, che è un attore importante, ma che resta un attore tra gli altri poiché il processo non può attivarsi senza gli altri attori. Da questo punto di vista il cambiamento organizzativo è visto come un processo di apprendimento di nuove modalità di fare e di nuove modalità di cooperare dei vari attori implicati. Bernoux, rifacendosi all'individualismo metodologico e all'interazionismo, individua le tre radici del cambiamento, ovvero: *l'ambiente, le istituzioni, gli attori*; lo stesso autore a tali radici però non attribuisce la stessa importanza. Difatti, l'individualismo metodologico gli consente di sostenere che ogni cambiamento può essere effettivo solo se gli attori implicati ne accettano il senso e ne fanno l'oggetto delle loro azioni (Bernoux, 2004). Gli attori, pertanto, hanno un ruolo attivo rispetto ai cambiamenti organizzativi, anzi determinano i cambiamenti attraverso le loro interazioni.

Gli attori dunque rappresentano il fattore principale del cambiamento effettivo e costruiscono la realtà concreta attraverso le loro interazioni, a condizioni che essi lo comprendano ed accettano di metterlo in opera. Ma se gli attori sono la chiave essenziale di un cambiamento organizzativo, quali sono i fattori determinanti la comprensione e l'impegno di quest'ultimi nell'azione?

Bernoux introduce al riguardo i concetti di “*appropriazione*” e “*cooperazione*”. L'appropriazione è un processo che permette al lavoro prescritto di diventare attività reale, concreta e non può avere luogo che attraverso l'esistenza, per colui che lavora ed

esegue l'attività, di una zona di autonomia che gli viene concessa o che l'attore stesso provveda a crearsi. In tal senso, "*appropriarsi*" di un lavoro è donargli un senso, avere la possibilità di negoziarlo e di modificarlo (Bernoux, 2004, 2015).

Senza processo di appropriazione, nessun organizzazione può funzionare ed evolvere nel tempo. Altro fattore determinante in relazione al cambiamento organizzativo è quello di cooperazione che Bernoux definisce come: "un aggiustamento non conflittuale delle relazioni tra gli attori" (Bernoux, 2004).

Visto che la cooperazione è fondamentale affinché possa realizzarsi un cambiamento organizzativo, Bernoux si interroga sulle condizioni che possono favorirla e, rifacendosi sia alla teoria della traduzione di Callon e Latour (Callon, 2006, Callon, Latour, 1981) sia a quella delle convenzioni di Boltansky e Thevenot (Boltansky, Thevenot, 1991; Thevenot, 2006) sostiene che un cambiamento può realizzarsi solo se coloro che devono metterlo in opera lo comprendono e vi trovino un senso, un interesse.

Da questo punto di vista, la teoria della traduzione suppone che un'innovazione, un cambiamento siano adeguatamente tradotti nel linguaggio di coloro che la ricevono, ma altrettanto determinante è che gli attori siano accomunati da un interrogativo comune e dall'identificazione di un bene comune. Conseguentemente la cooperazione richiede un compromesso, una convenzione che permetti l'accordo tra differenti valori che si traduce in un sistema di aspettative reciproche sulle competenze ed i comportamenti dei diversi attori implicati nell'organizzazione.

Inoltre, se gli attori rappresentano la chiave fondamentale del cambiamento, la loro percezione delle dinamiche rispetto al cambiamento sarà determinante, da qui deriva che il potere é inteso come relazione di scambio e di negoziazione tra gli attori interdipendenti per la realizzazione delle loro funzioni.

Appare evidente che, se il cambiamento organizzativo é definito come un'evoluzione desiderata, questo troverà una realizzazione concreta ed effettiva solo attraverso l'apprendimento dei soggetti implicati nei nuovi modi di fare e cooperare.

E' fondamentale che gli attori, oltre ad accettare un cambiamento, se ne appropriino, ovvero devono poter avere la possibilità di discutere e confrontarsi in merito alle azioni da realizzare o ri-adattare le azioni prescritte per poterle rivedere.

L'appropriazione, da questo punto di vista, rappresenta una espressione dell'identità professionale e si configura come una dimensione fondamentale costitutiva del cambiamento. Inoltre, l'autore nel recentissimo libro: *“Mieux-être au travail: appropriation et reconnaissance”*, rivede anche alla luce dei numerosi cambiamenti sociali ed economici, il concetto teorico di *“appropriazione”* al quale vi aggiunge quello di *“riconoscimento”*.

Le difficoltà e le incertezze che caratterizzano il lavoro non attengono più solo in rivendicazioni sociali convenzionali sui salari o sulle condizioni di lavoro. I professionisti si aspettano anche un giusto riconoscimento del loro ruolo svolto nei contesti organizzativi e della loro capacità di *“appropriarsi”* del compito loro affidato.

Pertanto, attraverso l'introduzione dei due concetti di *“appropriazione”* e *“riconoscimento”*, Bernoux mira a presentare altre modalità di vivere ed organizzare il lavoro affinché quest'ultimo non sia più considerato come fonte di insoddisfazione, bensì quale dimensione privilegiata che procuri benessere agli uomini oltretutto favorire la loro continua crescita professionale (Bernoux, 2015).

Nel nostro caso specifico gli operatori avvertono la necessità di poter contare su spazi e tempi dedicati alla condivisione delle pratiche ed alla produzione di materiale documentale per favorire la *“messa in racconto”* o meglio l'*“appropriazione”* (Bernoux, 2004, 2015) della storia dei nidi, ovvero di una storia attraverso cui ri-mettersi in contatto con la propria motivazione professionale. Queste attività possono rappresentare una traccia di riflessione per gli operatori stessi, ed altresì modalità funzionali a restituire ai genitori dei bimbi il valore delle esperienze educative realizzate nei nidi (Mortari, 2007).

Oltre a favorire la conoscenza e la comprensione dei comportamenti dei bambini, queste attività di condivisione e documentazione implicano l'opportunità di scomporre le situazioni-problema in modo che l'equipe degli operatori possa essere in grado di riflettere e discutere per poi individuare ed attuare cambiamenti.

Del resto, la condivisione e la documentazione delle pratiche fanno appello alla memoria, ovvero alla memoria autobiografica degli operatori, e quindi al loro impegno personale a recuperare e socializzare gli eventi ed i significati autobiografici legati alle loro pratiche professionali.

Sulla base dell'analisi del materiale raccolto (Carta dei servizi, Statuto cooperativo, materiale trascritto delle interviste focalizzate, etc.) si è provveduto a delineare, attraverso l'utilizzo di una griglia d'analisi (Bernoux, 1985) un piano di attività (Tab. n. 9) che consenta agli attori di impadronirsi di nuove strategie finalizzate ad attivare un vero e proprio cambiamento organizzativo.

Nei nidi della cooperativa, pur avendo avviato dei percorsi di formazione specifici e diretti a fornire al personale educativo riferimenti omogenei e strumenti condivisi (rispetto all'implementazione della metodologia Montessoriana) e quindi di una formazione mirata all'acquisizione di specifiche competenze in merito all'organizzazione delle attività educative, sembra essere venuta a mancare quasi del tutto la progettazione ed implementazione di un'offerta formativa finalizzata a promuovere la condivisione, la riflessione e la documentazione delle pratiche educative, valorizzando così le risorse interne come fonte di conoscenza e comunicazione.

Di seguito, riportiamo la griglia d'analisi, proposta da Bernoux (Bernoux, 1985) funzionale a sintetizzare le differenti informazioni raccolte per comprendere le strategie dei vari attori organizzativi e condurli, eventualmente, a prenderne in considerazione delle altre.

Tab. n. 9 - Griglia d'analisi strategica (Bernoux, 1985)

Attori organizzativi	Criticità		Strategie organizzative	
	Percepita /possibili		Giocate/possibili	
Coordinatore Pedagogico	Insufficiente documentazione delle attività educative	Difficoltà a sostenere la programmazione dei gruppi educativi nell'attività dei nidi	Intensificare gli incontri tra gli operatori dei vari nidi	Avviare una formazione finalizzata ad implementare le competenze di documentazione di tutti gli operatori dei nidi
Coordinatore del nido	Insufficiente condivisione delle pratiche educative	Difficoltà a coordinare ed innovare le attività dei nidi	Intensificare gli incontri di condivisione tra gli operatori dei vari nidi e tra gli operatori di un singolo nido	Avviare una formazione finalizzata ad implementare le competenze di documentazione di tutti gli operatori dei nidi

Educatore	Assenza di una condivisione delle attività educative tra tutti gli operatori dei nidi; bisogno di investire in formazione che abbia risvolti pratici (ad es, apprendere ad organizzare spazi ed attività all'area aperta)	Difficoltà a progettare, rivedere ed innovare le pratiche educative	Presenza maggiore della coordinatrice pedagogica per quanto riguarda la supervisione delle pratiche	Avviare una formazione finalizzata ad implementare le competenze di documentazione di tutti gli operatori dei nidi
Operatore per l'infanzia	Assenza di una condivisione delle attività educative tra tutti gli operatori dei nidi; bisogno di investire in formazione che abbia risvolti pratici (ad esempio, una formazione mirata ad organizzare spazi ed attività all'area aperta)	Difficoltà a rivedere ed innovare le pratiche educative	Presenza maggiore della coordinatrice pedagogica per quanto riguarda la supervisione delle pratiche	Avviare una formazione finalizzata ad implementare le competenze di documentazione di tutti gli operatori dei nidi

Le strategie giocate dagli attori sono in linea con le criticità percepite, in questo caso il compito del consulente/ricercatore è quello di aiutarli a percepire altri aspetti per condurli a giocare altre strategie possibili.

La formazione continua è uno degli elementi cardine del successo in qualsiasi azienda, con un duplice obiettivo: contribuire allo sviluppo personale e professionale di ogni attore organizzativo e favorire nello stesso tempo la crescita dell'impresa. Oggi acquisire ed implementare sempre nuove competenze è fondamentale nella gestione d'impresa.

La formazione continua garantisce l'indispensabile implementazione delle competenze professionali: eppure, sono ancora troppe le realtà aziendali in cui si commette l'errore di non dare l'adeguata importanza alla formazione finalizzata ad un aggiornamento delle competenze.

La convinzione secondo la quale la pratica quotidiana è sufficiente per far acquisire ai dipendenti, seppure altamente qualificati, tutte le competenze necessarie per svolgere al meglio le mansioni loro assegnate è ancora da sfatare.

L'aggiornamento degli attori organizzativi è imprescindibile per garantire una migliore prestazione nei servizi. Pertanto, sulla base dell'osservazione effettuata e dell'analisi dei materiali raccolti, nel nostro caso specifico, si è pensato di progettare un percorso formativo finalizzato alla implementazione delle competenze di riflessione e documentazione delle pratiche.

Per non rubare tempo prezioso alla giornata lavorativa, una soluzione che ci sembra particolarmente fattibile è quella di proporre agli attori organizzativi degli incontri formativi nel fine settimana o in alternativa al termine dell'orario di lavoro.

Tale formula potrebbe essere apprezzata dai lavoratori seriamente interessati ad accrescere le proprie competenze, disponibili a rinunciare al proprio tempo libero pur di cogliere un'opportunità di crescita messa a disposizione dalla propria azienda.

La formazione, dunque, non va vista come una perdita di tempo, ma come opportunità data ai professionisti per accrescere la propria professionalità e all'impresa per avere personale qualificato e pronto ad affrontare e vincere le sfide sul mercato, mantenendo alta la competitività dell'impresa che ha investito sulla loro crescita.

Le realtà cooperative, essendo organizzazioni deliberatamente costituite per il raggiungimento di finalità ed obiettivi specifici, possono rappresentare il contesto ideale per la formazione e l'apprendimento di coloro che abitano tali comunità di pratiche.

Quale può essere l'apporto della formazione rispetto alla realizzazione di un cambiamento organizzativo? La formazione nelle organizzazioni può essere intesa come un dispositivo pedagogico funzionale a procurare ai soggetti, in esso implicati, un certo numero di risorse che potranno essere utilizzate in un'attività data per divenire competenti, ovvero raggiungere degli obiettivi specifici rispetto all'acquisizione di competenze ritenute utili e funzionali alla crescita dell'organizzazione e che saranno poi utilizzate dai professionisti nelle situazioni concrete di lavoro (Le Boterf, 1999).

Tali opportunità formative, interne ad un'organizzazione, consistenti in “opportunità di professionalizzazione” (Le Boterf, 2002) sono finalizzate, pertanto, all'acquisizione o al perfezionamento di specifiche competenze, soprattutto attraverso l'esplorazione di situazioni professionali concrete e specifiche, creatrici di esperienza per coloro che le vivono.

Come può essere favorito l'apprendimento all'interno di tali realtà professionali? Innanzitutto, prefigurando per i professionisti la possibilità di far dialogare i saperi con la propria esperienza soggettiva e facilitando il confronto tra i soggetti per l'esplicitazione e la co-costruzione della conoscenza.

Nei processi di apprendimento, quindi, sono indispensabili due elementi, quello esperienziale e quello sociale, difatti “la conoscenza professionale ed organizzativa non esiste indipendentemente dalle sue pratiche lavorative e le interazioni quotidiane tra i membri di un'organizzazione sono la caratteristica costitutiva del contesto organizzativo e l'energia primaria attraverso cui le organizzazioni esistono e si sviluppano (Fabbri, 2010, p. 22).

Il costrutto teorico di *Comunità di pratica* (Lave, Wenger, 2006) nell'ambito della formazione continua, risulta particolarmente adeguato perché consente di prendere in considerazione vari elementi strettamente interconnessi, ovvero:

- le pratiche;
- i repertori, le regole, i saperi e le teorie che sostengono ed alimentano le pratiche;

- le *comunità di pratiche* intese come contesti complessi all'interno dei quali gli individui condividono saperi e storie di apprendimento.

Gli studi e le ricerche sulle epistemologie professionali (Le Boterf, 2007; Perrenoud, 2004; Schön, 2006; Wittorski, 2007, 2013) fanno riferimento al costrutto di *comunità di pratica* come uno spazio-tempo all'interno del quale il professionista acquisisce nuovi saperi e conoscenze per gestire la complessità delle situazioni quotidiane.

In particolar modo, il contributo di Schön, consente di conferire alle esperienze professionali una fondamentale rilevanza come contesto di ulteriore approfondimento, dove è auspicabile un dialogo costante tra saperi teorici e saperi emergenti dalle pratiche stesse (Schön, 2006).

Difatti, “la conoscenza professionale non è preesistente all'azione [...] ma si costruisce in corso d'opera conversando con ciò che accade (Fabbri, 2010, p.24). In base ad una tale precisazione, le *comunità di pratiche* possono essere lette ed interpretate non come dei contenitori, piuttosto come dei catalizzatori cognitivi, nel senso che i professionisti impegnati in un processo di apprendimento co-evolvono con esso attraverso continui adattamenti e cambiamenti (Striano, 2010).

L'apprendimento adulto, difatti, si configura come un processo interattivo che scaturisce dai bisogni emergenti dall'esperienza personale e professionale di soggetti e gruppi: difatti, è profondamente legato ai contesti in cui ha luogo e chiama in causa gli attori, le loro motivazioni, le loro storie di apprendimento, i loro vissuti soggettivi.

Per questo motivo l'apprendimento adulto si presenta come un'esperienza socialmente condivisa e partecipata che ricava elementi innovativi e trasformativi dalla interazione e negoziazione di idee, teorie e strategie operative. In merito, Striano ritiene che:

“se dalla pratica si ricavano apprendimenti e se queste possono entrare in circolo all'interno dei contesti in cui si producono, diventando parte della loro storia e della loro cultura attraverso pratiche di condivisione, confronto negoziazione, allora si determinerà un processo evolutivo che potrà produrre crescita e cambiamento a livello individuale e collettivo alimentando l'evolvere di micro e macro *comunità di pratiche* che si configurano come *comunità di apprendimento*” (Striano, 2010, p. 8).

I contesti professionali si presentano, pertanto, come *comunità di pratiche* nella misura in cui in essi si condivide un fare situato che conferisce significato a ciò che si fa (Wenger, 1998) e consente di ricavare dalla pratica nuove conoscenze ed apprendimenti. Il professionista, da questo punto di vista risulta investito di una responsabilità all'interno di un contesto organizzativo, può essere definito come un soggetto epistemico riflessivo:

- portatore di una posizione epistemica: la posizione che un soggetto assume rispetto alle sue possibilità di costruire e validare conoscenza;
- portatore di una epistemologia: di una peculiare forma e modo di apprendere e di conoscere;
- portatore di una struttura di conoscenze : insieme organizzato di saperi e credenze che alimentano le azioni e le pratiche dei soggetti (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008, p.159)

Nella misura in cui all'interno di una *comunità di pratiche* si producono processi di costruzione e sviluppo di conoscenze e competenze condivise e negoziate, la comunità si configura come *comunità di apprendimento* (Brown, Campione, 1992).

La *comunità di pratiche* intesa come *comunità di apprendimento* promuove: la condivisione e socializzazione di apprendimenti, teorie, pratiche e valori; lo sviluppo di “storie di apprendimento condivise”; l'emergenza di nuove teorie e repertori operativi, realizzando così un apprendimento a più livelli.

Nei contesti di formazione continua ed in relazione ai processi di sviluppo professionale diviene, pertanto, auspicabile l'implementazione di *esperienze euristiche partecipate e condivise* (Striano, 2006, p. 12) dove, in relazione a determinate esperienze, viene a prodursi una integrazione di conoscenze tacite e conoscenze organizzate che vengono appunto ri-significate e rielaborate in un'ottica operativa.

Tale rielaborazione conoscitiva nell'ambito dei contesti professionali ha un valore conoscitivo aggiunto perché facilita la trasformazione delle conoscenze (intese come sistema di nozioni su base teorica) in competenze (intese come interiorizzazione

operazionale di concetti teorici) che si traducono in strumenti operativi riutilizzabili e trasferibili ed altri soggetti.

Se l'apprendimento emerge dal contesto ed in esso si sviluppa e si attualizza attraverso una molteplicità di modalità, i vari attori organizzativi, oltre a condividere la responsabilità dell'apprendere, sono considerati in funzione dei loro contributi ad attività generative di conoscenze e competenze a livello sia individuale che collettivo.

Gli attori organizzativi sono profondamente coinvolti nei processi di crescita delle comunità, le quali si sviluppano a partire dagli apprendimenti individuali e collettivi nella misura in cui si i soggetti stessi si impegnano nella condivisione di *storie di apprendimento* che arricchiscono progressivamente i repertori e le memorie professionali delle comunità.

Nei contesti professionali attraverso l'utilizzo di dispositivi narrativi viene favorita sia l'esplicitazione e condivisione delle *storie di apprendimento* sia l'emergenza di intrecci esperienziali altrimenti privi di significato. La socializzazione delle *storie di apprendimento* favorisce nelle comunità l'elaborazione di nuove forme di conoscenza che fondamentalmente soddisfano ad un profondo bisogno di chiarificazione delle pratiche in esse realizzate (Striano, 2010).

Si può senz'altro dire, che le predette prospettive teoriche rivalutano la riflessione e la condivisione delle conoscenze come modello di ricerca – formazione, ponendo al centro del processo conoscitivo la soggettività e la capacità da parte di chi apprende di attribuire senso alle esperienze.

Il riconoscimento dell'importanza sia della riflessione sull'esperienza sia della condivisione dei saperi porta ad intendere il processo formativo come processo di costruzione di senso, ossia di significati che chiedono di essere messi in parola, di essere rintracciati e narrati dai soggetti coinvolti nel percorso di formazione.

I soggetti allo studio, in base a tale premessa, sono considerati soggetti che elaborano ed acquisiscono saperi e significati dalle esperienze formative e dalle pratiche professionali, oltre che soggetti che apportano un contributo di contenuti esperienziali all'interno delle stesse pratiche formative.

In un contesto di generale ridefinizione delle identità professionali e di incertezza delle politiche sociali, gli operatori educativi sono chiamati ad individuare nuove

modalità di ripensamento delle pratiche professionali per rispondere in maniera efficace alla complessità delle esperienze educative.

Nell'ambito della formazione continua la narrazione, nel costituire una modalità privilegiata per l'attivazione di una profonda ricerca di senso e significato in merito alla propria storia personale e professionale, rappresenta un importante dispositivo di lavoro pedagogico (Striano, 2002).

In particolare, nell'ambito dei contesti professionali, la "messa in racconto" della propria storia professionale appare una metodologia funzionale ad effettuare una ricognizione/comprendimento delle diverse dimensioni del formarsi che si configurano su un piano cognitivo, affettivo, relazionale, emozionale, motivazionale. La narrazione, pertanto, si rivela un fondamentale strumento di lavoro pedagogico in quanto favorisce:

- la comprensione ed elaborazione delle esperienze professionali;
- la riflessione sulle esperienze professionali e sul loro significato;
- l'esplicitazione delle finalità e degli obiettivi sottesi alle pratiche professionali.

Le comunità di apprendimento²⁵ (Brown, Campione, 1990, 1994; Alessandrini, 2010; Striano, 2010) che si avvalgono di metodologie narrative offrono a coloro che vi realizzano il proprio *fare* proficue occasioni di apprendimento in quanto favoriscono la sinergia tra forme di azione e forme di conoscenza ed, inoltre, consentono al soggetto di esplicitare, negoziare e condividere saperi e significati.

Conseguentemente, nei contesti professionali, l'apprendimento si realizza nella misura in cui il *fare* quotidiano solleva problemi, destabilizza strutture e repertori di conoscenze

²⁵Le comunità di apprendimento si basano sulla forte condivisione dei saperi da parte dei partecipanti e sulla valorizzazione degli aspetti metacognitivi (imparare ad imparare). Tra i modelli di apprendimento privilegiati vi è infatti quello dell'apprendistato cognitivo, che nasce dall'esigenza di favorire una piena acquisizione da parte degli studenti di abilità cognitive. Tale modello si basa sull'idea che l'apprendista osserva in un primo momento il maestro che illustra come fare ed in un secondo momento lo imita (modelling); il maestro assiste e agevola il lavoro (coaching), fornisce un sostegno in termini di stimoli e risorse (scaffolding), e infine diminuisce progressivamente il supporto fornito per lasciare maggiore autonomia al soggetto che apprende (fading).

consolidate e sollecita l'attivazione di processi di riflessione ed esplorazione che coinvolgono sia il soggetto, sia i contesti in cui il professionista apprende.

Da queste dinamiche derivano: nuove ipotesi interpretative; inedite rappresentazioni dei ruoli e delle funzioni dei soggetti e delle professioni che in esse lavorano ed interagisco, innovative modalità di pratica, nuovi saperi che contribuiscono ad alimentare le storie individuali e collettive di apprendimento.

I contesti di pratiche si trasformano in “*comunità di apprendimento*” qualora i soggetti che vi lavorano “diventano registi ed attori di “storie” in cui ciascuno gioca un ruolo differente sulla base della sua vicenda personale, delle sue conoscenze, delle sue competenze, delle sue “prospettive di significato” e partecipa seguendo una particolare traiettoria ai processi di costruzione di conoscenza che si giocano all'interno di un contesto” (Striano, 2010, p. 109).

Oggi, sempre di più, chi fa scienza ci « racconta » come la fa : il piacere che ne prova, il dolore che gli costa, la costruzione e le scelte estetiche operate. Nei testi scientifici più quotati oggi (...) l'autore non presenta solo le sue idee, ma anche se stesso e molto spesso non solo tra le righe, ma in modo manifesto e dichiarato. Anche se si fa scienza non ci si vergogna più di esistere.

Donata Fabbri, *La memoria della Regina*

Capitolo 4

L'articolazione della ricerca

4. La scelta qualitativa

La ricerca qualitativa studia le situazioni micropedagogiche ed ha per fine la comprensione dei fenomeni sociali e individuali con un'attenzione per il frammento, per il particolare. Difatti, se da un lato, la ricerca quantitativa si è da sempre occupata del “*mondo visibile*” (Mortari, Saiani, 2013), ovvero di quel mondo abitato da oggetti tangibili e, che attraverso l'applicazione di procedure statistiche, cerca di stabilire le caratteristiche medie delle situazioni studiate; dall'altro, la ricerca qualitativa cerca di recuperare l'unicità dei fenomeni (Mantovani, 1998) e quindi di intercettare e comprendere quel “mondo invisibile” che è appunto l'universo variegato dei significati soggettivi consistenti in pensieri, aspettative e desideri che spesso rischiano di restare ad un piano implicito, latente.

Il posizionamento epistemologico della sottoscritta si iscrive all'interno di una prospettiva sistemica, tesa alla comprensione del fenomeno oggetto di studio. L'analisi fenomenologica e cinetica unitamente all'utilizzo di dispositivi narrativi hanno orientato la ricerca verso l'individuazione e la messa in evidenza del senso e dei significati che può avere un'esperienza per ogni attore coinvolto nel processo di ricerca.

Se l'oggetto della ricerca qualitativa è la fenomenologia dei processi formativi, ossia di quegli eventi che producono conoscenze e generano cambiamento, in relazione al presente progetto di ricerca si è pensato di aderire ad un' impostazione micro pedagogica (Demetrio, 1993) difatti, la micropedagogia studia l'invisibile, ingrandisce il frammento, coglie i nessi tra le parti di un tutto per incrementare la conoscenza di una fenomenologia formativa che procede per ingrandimenti e focalizzazioni.

La ricerca si configura come qualitativa perché si prefigge di indagare dimensioni che afferiscono al cosiddetto “*mondo invisibile*” (Mortari, Saiani, 2013) intangibilmente caratterizzato da pensieri, rappresentazioni e desideri.

Il “*mondo invisibile*”, in quanto caratterizzato da un’intrinseca complessità, richiede di essere indagato ricorrendo al meticciamiento di diversi approcci metodologici presupposto indispensabile per “poter avvicinare con la maggiore fedeltà possibile l’oggetto della ricerca”, (Mortari, 2007, p.193) ed ovviamente è indispensabile che i metodi condividano alcuni presupposti fondamentali.

In questo progetto di ricerca viene proposto e sperimentato un meticciamiento tra l’approccio ermeneutico-fenomenologico, la strategia della ricerca azione e l’approccio autobiografico. L’approccio ermeneutico-fenomenologico è stato individuato come quello più adatto a cogliere la singolarità e l’unicità dell’esperienza, nel senso che “è il soggetto ad essere in primo piano rispetto al fenomeno studiato” (Sità, 2012, p. 23); mentre, la ricerca-azione, sinergicamente abbinata al metodo autobiografico, favorisce la co-costruzione della conoscenza all’interno di un dato sistema ed al contempo “genera cambiamenti (attesi o imprevisti) in coloro che entrano a far parte di questo sistema o lo creano mediante le relazioni e le attribuzioni tra loro intrattenute o reciprocamente assegnate” (Demetrio, 1996, p.123).

La varietà dei contesti di apprendimento, di cui i soggetti sono agenti attivi fanno sì che le realtà educative si presentino articolate e complesse. Da questo punto di vista, la ricerca qualitativa risulta particolarmente adatta allo studio approfondito di contesti specifici caratterizzati da fenomeni complessi e variegati.

Nell’ambito delle scienze dell’educazione, Merriam (1998) propone lo studio di caso come una attività interpretativa sensibile ai fenomeni umani ed alla loro complessità. Secondo l’autrice lo studio di caso presenta quattro tratti caratteristici, ovvero è *particolaristico*, *descrittivo*, *euristico*, e *induttivo*.

E’ *particolaristico* perché ciò che lo interessa è il caso particolare; è *descrittivo* ed *euristico* poiché porta ad una descrizione dettagliata e ad una comprensione dettagliata del contesto preso in esame; infine è *induttivo* poiché parte dall’osservazione di terreno ed attraverso un ragionamento induttivo il ricercatore può individuare dei legami tra le proprietà del caso e delle categorie identificate.

Da questo punto di vista, trova applicazione la strategia della ricerca-azione intesa quale modalità idonea, in primo momento, per esplorare e studiare un dato contesto e, successivamente, per intervenire e quindi per dare conto dei processi nella loro intrinseca dinamicità ed unicità (Pourtois, 1990).

Da questa prospettiva, l'approccio autobiografico si rivela particolarmente adatto "a conferire legittimità scientifica alla soggettività" (Iori, 1996, p. 37) ed a inaugurare uno spazio-tempo micropedagogico entro il quale si realizza "un intervento formativo che includa, da parte dell'attore ricercatore, un'attenzione per progressiva scoperta delle parti in gioco, delle loro connessioni e delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad esso partecipano" (Demetrio, 1996, p. XXI).

Si connota come micropedagogico un contesto all'interno del quale viene offerta agli individui la possibilità di vivere esperienze formative che promuovono cambiamento, ovvero "un cambiamento di cui sono in grado, loro per primi, di documentarne l'entità e l'efficacia. Si tratta di uno spazio non sempre dato, bensì creato dal ricercatore, ad hoc, che può anche condurlo a far scoprire ad altri la natura formativa di questo luogo, [...] di un luogo dove sono le relazioni a costituire il tessuto che genera formazione" (Demetrio, 1996, p. XXI).

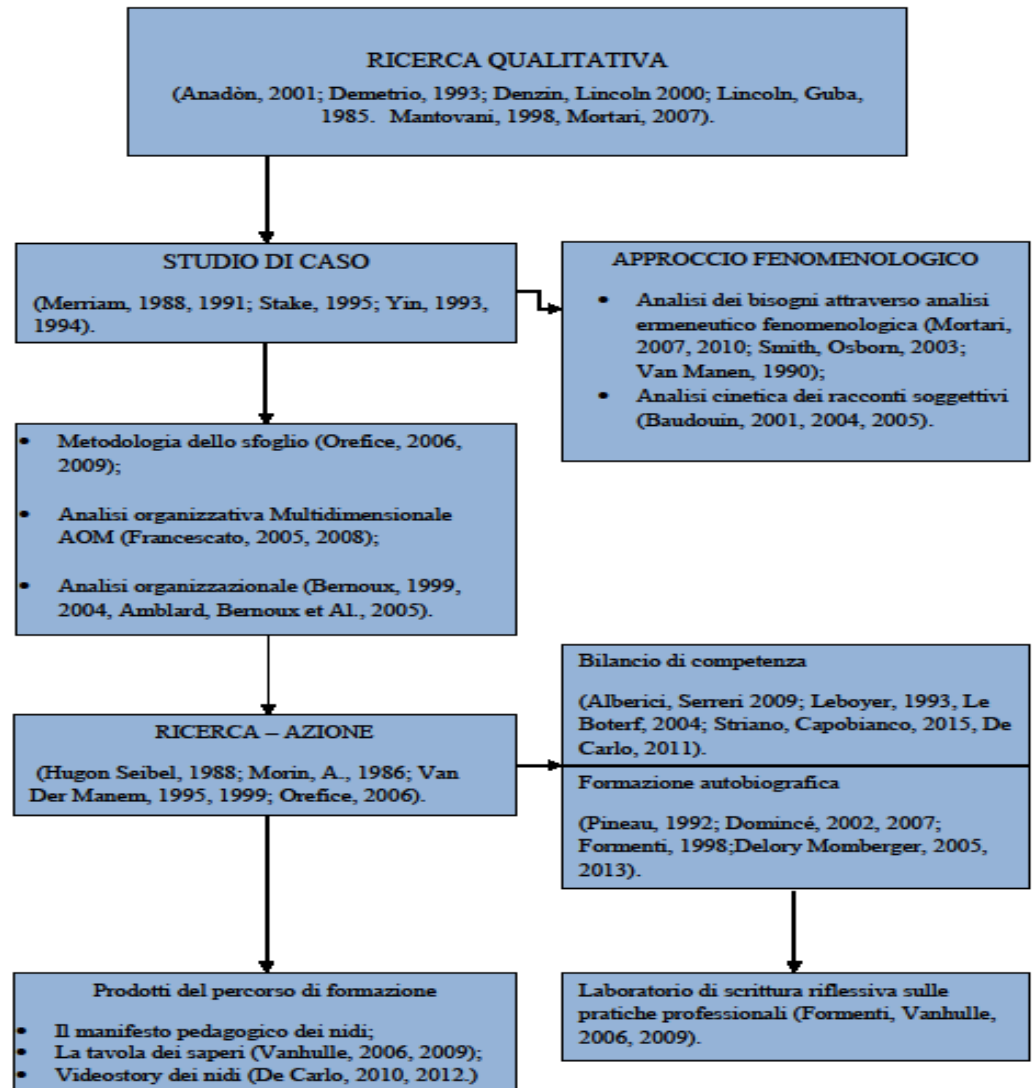
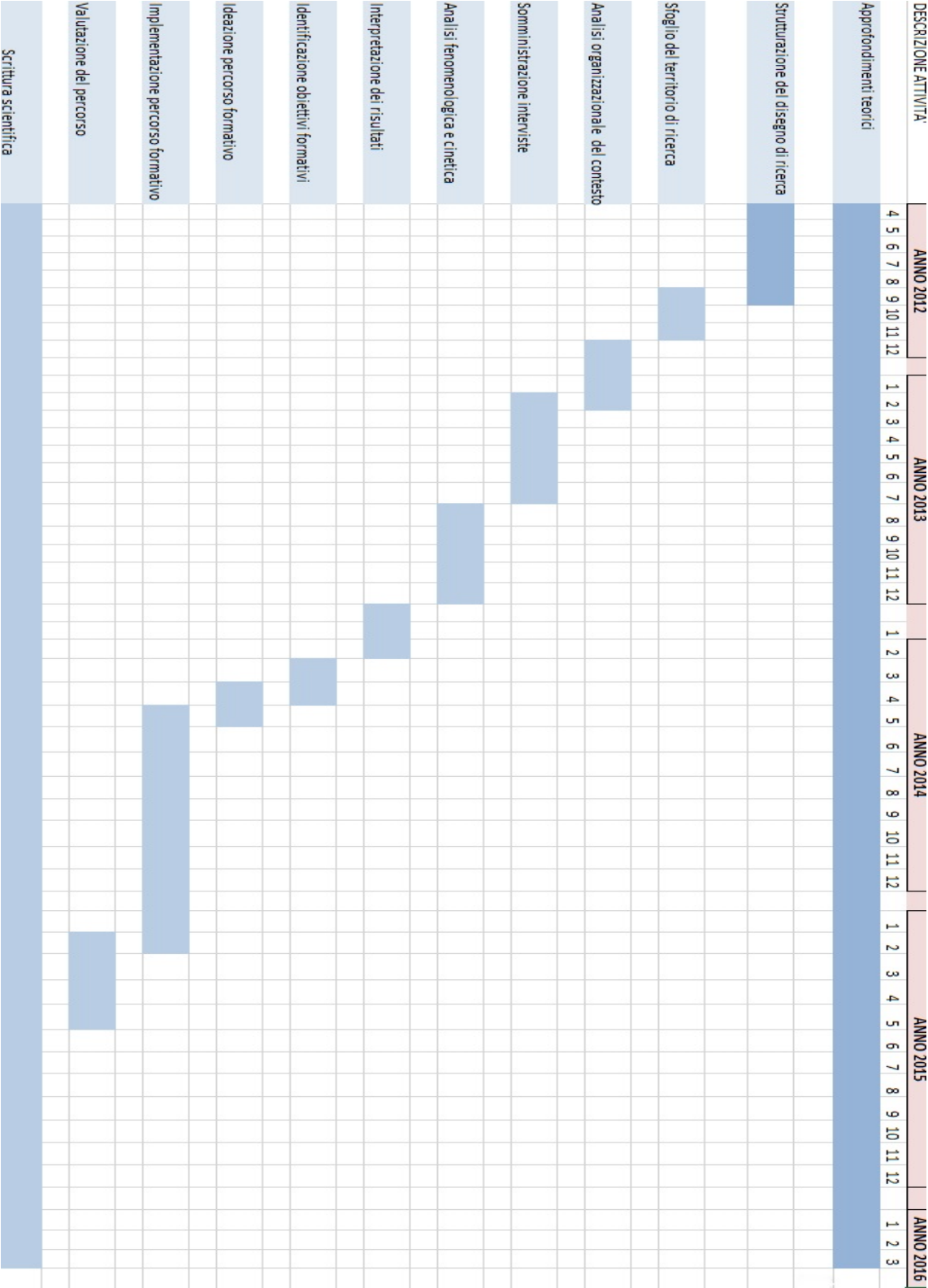


Fig. 1 Il framework della ricerca

GANNT CHART progetto di ricerca



4.1 L'approccio fenomenologico

Se “il mondo dell'educazione si presenta come un complesso oggetto d'indagine” (Mortari, 2007, p. 77) quale potrà essere l'approccio di ricerca più congeniale ad indagarlo? Il metodo fenomenologico si configura come quello particolarmente adatto a fornire i criteri di orientamento della ricerca nell'ambito dell'educazione e della formazione in quanto fa suo il principio di contestualizzazione, principio cardine della ricerca qualitativa in base al quale la teoria si costruisce a partire dall'esplorazione e dallo studio di un contesto particolare, oggetto di ricerca (Van Manen, 1990; Moustakas, 1994).

Esiste il mondo delle cose che si vedono, il cosiddetto *mondo visibile*, e poi il *mondo invisibile* che è il mondo dei nostri pensieri, dei desideri, delle aspettative e delle idee di cui non siamo sempre consapevoli: la ricerca qualitativa assume di sé il compito di intercettare i significati latenti del mondo invisibile attraverso il ricorso alla tradizione fenomenologica (Mortari, Saiani, 2013).

La fenomenologia rappresenta, pertanto, la cornice epistemologica per una ricerca che si prefigge di accedere, attraverso i resoconti soggettivi, all'esperienza intesa come relazione tra soggetto e mondo, ovvero di un'esperienza caratterizzata da strutture essenziali. Il metodo fenomenologico è essenzialmente descrittivo e comprensivo: ciò che differenzia quest'approccio dagli altri approcci qualitativi è che esso mette l'accento sul vissuto del soggetto e sull'esperienza soggettiva.

La filosofia fenomenologica, a partire da Husserl (1913, 1936), ha esercitato una notevole influenza sulla ricerca nelle scienze umane presentandosi come un approccio che permette di avviare processi di indagine nel mondo dell'educazione che si occupano dell'esperienza “in prima persona”. Secondo Alfred Schutz (1974), allievo di Husserl, l'attore sociale è soggetto di esperienza che arriva a riconoscere significati e valori nei componenti del suo mondo, i quali possono influenzare la sua motivazione ed il suo agire.

Difatti, di recente, la ricerca fenomenologica è stata utilizzata nel campo delle scienze cognitive per dare conto di alcuni costrutti essenziali, quali la coscienza, l'intenzionalità, l'agency (Zahavi, 2001; Gallagher, Zahavi, 2009). In quest'ottica, grazie alla

fenomenologia, la ricerca può accedere, non alla coscienza, ma all'esperienza intesa come relazione tra mondo e soggetto. La fenomenologia attribuisce grande rilievo al mondo della vita quotidiana, costituito da persone, oggetti, società, istituzioni, ed è questo il mondo che il soggetto esperisce, prima di ogni sapere teorico (De Monticelli, Conni, 2008).

E' la realtà come si manifesta al soggetto, all'interno di determinati contesti sociali, che interessa al ricercatore fenomenologo che ne cerca le strutture essenziali ed in particolare al ricercatore che indaga il complesso mondo dell'educazione nell'ambito delle scienze umane.

Si può dunque affermare che la fenomenologia ha donato alle scienze, più che un metodo di ricerca, un vero e proprio sguardo (Tarozzi, Mortari, 2010), uno sguardo attraverso il quale intercettare e comprendere tutte quelle esperienze vissute in “prima persona”.

L'approccio fenomenologico accoglie due differenti indirizzi che condividono entrambi l'interesse per l'esperienza in “prima persona” ovvero l'indirizzo eidetico (trascendentale) e quello ermeneutico (interpretativo) (Mortari, 2007).

Gli approcci descritti sono accomunati dall'attenzione ai risvolti pratici della ricerca, in particolare nel promuovere una migliore comprensione dell'esperienza vissuta da parte dei soggetti.

L'esito di un percorso di conoscenza è accompagnare i soggetti ad essere più pienamente se stessi (Van Manen, 1990). Husserl ha definito la fenomenologia come scienza eidetica, in quanto indaga le essenze ricorrendo agli strumenti dell'argomentazione teoretica. L'essenza di un fenomeno è colta a partire dall'intenzionalità della coscienza dei soggetti coinvolti ed emerge nella sua natura di sintesi tra esterno e interno.

Giorgi (2003) ritiene che, per un'analisi filosofica è essenziale il processo di “riduzione trascendentale”, cioè un atteggiamento da parte del ricercatore per il quale gli atti della coscienza sono considerati come appartenenti a ogni coscienza in quanto tale e quindi il ricercatore prova a cogliere l'essenza del proprio oggetto di conoscenza.

Nell'analisi empirica, pertanto, secondo Giorgi (Giorgi, A. Giorgi, B.M., 2003) un'adeguata traduzione del pensiero husserliano dovrebbe prevedere di raccogliere dai

soggetti le descrizioni della loro esperienza e l'analisi dei dati dovrebbe condurre alla struttura essenziale di essa. La raccolta dei dati avviene per mezzo di un'intervista focalizzata sull'esperienza oggetto di indagine e l'intervento del ricercatore si limita alla facilitazione dell'espressione di sé.

Con il metodo di ricerca empirica eidetica, il ricercatore, a partire da una lettura globale delle descrizioni raccolte, vuole raggiungere una visione dell'insieme e attraverso una lettura analitica individuare unità di testo che rivelino il significato che i partecipanti attribuiscono all'esperienza descritta e le relazioni tra le unità di significato.

Infine, per pervenire ad una descrizione generale del fenomeno oggetto di studio, occorre raccogliere, sintetizzare ed integrare le intuizioni di senso emerse.

4.1.1 L'approccio fenomenologico - ermeneutico

Quindi, mentre l'atto essenziale dell'indirizzo fenomenologico eidetico è quello del descrivere, in quello ermeneutico, che assume come suo riferimento essenziale il pensiero di Heidegger (1927, 1953, 1981) e Gadamer (1960, 1963) l'attenzione è posta sull'interpretazione e la comprensione del significato che l'esperienza può avere per i soggetti coinvolti in un percorso di ricerca, in quanto ogni conoscenza è inevitabilmente interpretativa. In questo caso, il ricercatore presta maggiore attenzione alla singolarità e unicità dell'esperienza vissuta, facendo spesso risultare il soggetto in primo piano rispetto al fenomeno e non il contrario, come avviene nell'indirizzo eidetico.

Nell'ambito della ricerca fenomenologico- ermeneutica, tra gli approcci per la raccolta e analisi dei dati, ricordiamo, in particolare, la ricerca sull'esperienza vissuta di Van Manen (1990, 1995) il quale si è confrontato soprattutto con tematiche pedagogiche. Secondo tale prospettiva, le narrazioni raccolte sono analizzate secondo alcune linee guida che privilegiano una lettura olistica del testo piuttosto che la sua scomposizione in unità (Mortari, 2007). Il testo è assunto come un insieme, la cui lettura ripetuta fa emergere i temi portanti.

Così è portata alla luce la varietà dei profili dei partecipanti e le similarità e differenze sono messi a confronto. In questo modo è possibile anche individuare i nuclei generativi della tematica oggetto di indagine. Secondo Van Manem (1990), la ricerca fenomenologica focalizzando l'attenzione sullo studio dell'esperienza di vita nell'ambito

della quotidianità, si interroga sull'essenza stessa dei fenomeni con l'obiettivo di rivelare le strutture significative interne al mondo vissuto. La fenomenologia accoglie la prospettiva ermeneutica poiché il ricercatore lavora su due aspetti simultaneamente, la descrizione fenomenologica e l'interpretazione ermeneutica, ecco perché l'intervista ed il racconto di vita sono degli strumenti che consentono al soggetto di rivelarsi e di rivelare la propria singolarità.

4.2 Lo studio di caso

La nostra ricerca si presenta come studio di caso perché ha indagato una realtà particolare rispetto a quella che è la domanda iniziale di ricerca, e quindi, conseguentemente ha preso in considerazione, insieme ad un dato contesto, i soggetti che lo abitano.

Se è vero che lo studio di caso può servire sia nel quadro di una ricerca quantitativa che di una ricerca qualitativa, è senza dubbio nella pratica della ricerca qualitativa che si può usufruire maggiormente delle proprietà dello studio di caso.

Lo studio di caso favorisce, attraverso il ricorso ad una molteplicità di fonti d'informazione, l'esplorazione e lo studio di un fenomeno nel suo contesto di vita reale (Yin, 1984; Eisenhardt, 1989) e per questo si tratta di una modalità d'indagine particolarmente aperta ad intercettare le caratteristiche del mondo reale (Lessard – Hérlert, Coyette, Boutin, 1990). Difatti, come si può notare con Eisenberg (1986) e Van De Ven e Rogers (1988), la questione fondamentale nella ricerca qualitativa è la "significazione".

Lo studio di caso è un approccio che comporta una tecnica di raccolta e trattamento di dati che si caratterizza per una descrizione in profondità di un fenomeno e per un'analisi che tenta di mettere in relazione la dimensione individuale con quella sociale (Anadòn, 2006).

Lo studio di caso si configura quale tecnica particolare di raccolta e di trattamento di dati che cerca di dare conto del carattere evolutivo e complesso dei fenomeni e delle dinamiche concernenti un dato contesto (Collerette, in Mucchielli, 1996).

Pertanto, come nota Yin (1984) nell'ambito della ricerca qualitativa non è possibile giudicare il valore di uno studio di caso con dei criteri di validità statistica, nel senso che

“gli studi di caso possono essere generalizzabili a delle proposizioni teoriche e non a delle popolazioni o a degli universi” (Ibidem, p. 21).

Analogamente, anche Stake (1994) sostiene che se si approccia lo studio di caso su una base di rappresentatività diventa debole il suo valore epistemologico, ma se, invece, lo si utilizza da una prospettiva qualitativa diventa possibile apprendere e rilevare nuovi elementi conoscitivi a partire da un qualsiasi caso, in quanto “il potenziale di apprendimento è un criterio differente dalla rappresentatività e talvolta superiore” (Stake, 1994, p. 243).

Nel nostro caso, lo studio di caso con il ricorso all’analisi organizzazionale attraverso lo studio di varie fonti documentali (organigramma, resoconti di attività, etc) consente di evidenziare il legame tra le varie dimensioni organizzative e l’influenza delle reciproche aspettative rispetto ai ruoli professionali.

La complessità del fenomeno studiato, l’interesse per le dinamiche evolutive caratterizzanti il contesto e per l’individuazione di una strategia organizzativa funzionale al contesto stesso, la ricerca dei significati per gli attori, rappresentato dei validi motivi che giustificano il ricorso allo studio di caso come strategia di ricerca.

Nell’ambito di uno studio di caso è importante che le informazioni provengano da diverse fonti, ovvero, da documenti, dall’osservazione diretta, e dagli oggetti fisici: il ricercatore è tenuto a ricorrere a molteplici fonti d’informazioni per assicurarsi di avere studiato il contesto d’analisi sotto diversi angoli (principio di triangolazione) (Zamanou, Galser, 1989; Yin, 1984; Huberman, Miles, 1991).

Lo studio di caso è caratterizzato da due livelli di comprensione: il primo relativo alla narrazione della situazione studiata nel caso; l’altro livello, invece, è relativo ai significati ed include l’analisi e lo studio del caso.

Rispetto al livello descrittivo, è fondamentale partire dal punto di vista sia degli attori che da quello del narratore ed infine sottoporre il testo agli attori implicati nella ricerca per rilevare ulteriori elementi conoscitivi o per modificare quelli già acquisiti, e ritenuti utili per disporre un piano d’azione inerente il contesto preso in esame.

4. 3 La ricerca- azione: le origini e l'evoluzione di una strategia di ricerca

Avvalendosi della strategia di ricerca-azione si è pensato di intervenire direttamente nel contesto organizzativo sia per procedere ad una analisi organizzazionale sia conseguentemente per implementare un percorso di formazione che fosse coerente con i fabbisogni formativi individuati.

Per promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e quindi favorire la realizzazione degli obiettivi formativi individuati, nell'ambito del percorso formativo, si è scelto di avvalersi dell'approccio narrativo- autobiografico. La paternità della ricerca azione viene attribuita sia a Collier che a Lewin.

A partire dagli anni 40' Lewin inizia a condurre negli Stati Uniti delle ricerche nel campo delle scienze sociali ed in particolare rispetto ai problemi sociali collegati con le minoranze etniche. Lewin, postulando che per conoscere e comprendere una data realtà bisogna agire su di essa, rimette in questione i metodi tradizionali utilizzati dalla ricerca accademica nell'ambito delle scienze sociali.

Analogamente Collier concepiva la ricerca finalizzata non solo al compito di raccogliere informazioni, ma, al tempo stesso, ad introdurre nei sistemi dei cambiamenti nella direzione di un incremento delle comunità democratiche. Lewin, articolando ricerca, trasformazione sociale e formazione degli individui, ha in effetti determinato la transizione tra due metodologie di ricerca, ovvero quella sperimentale di laboratorio e quella della ricerca-azione (Liu, 1997).

In realtà, secondo Thirion (Thirion in Goyette e Lessard-Herbert, 1987) la nascita della ricerca azione è riconducibile al movimento della scuola nuova ispirata da Dewey dopo la prima guerra mondiale.

Dewey, difatti, postulava la necessità di collegare il pensiero all'azione avendo quale obiettivo la creazione di una scienza dell'educazione dove le professionalità educative e gli allievi avrebbero avuto entrambi un ruolo da giocare nella costruzione, o meglio nella co-costruzione di saperi emersi dalle pratiche (Dewey, 1929).

La ricerca azione così come la conosciamo noi oggi è il risultato di un'evoluzione che è avvenuta nel corso degli anni. Vogliamo di seguito illustrare le varie fasi che si sono succedute, ovvero:

1) la prima fase, nella quale prevale il paradigma positivista, inizia con i lavori di Lewin nel campo psicosociale ed è caratterizzata da una posizione epistemologica di tipo tecnico, nel senso che il cambiamento è la risultante della messa in opera di differenti procedure che vedono il ricercatore mantenere il suo ruolo oggettivo: egli resta fondamentalmente il detentore del sapere dove gli attori sociali non sono che una fonte passiva di informazioni.

Precisiamo, inoltre, che le prime esperienze di ricerca –azione in campo educativo, ispirate sia alla teoria di Dewey che a quella di Lewin sono quelle promosse da Corey (1953). Per Corey la ricerca doveva essere condotta dagli stessi professionisti attraverso lo studio scientifico dei problemi connessi alle loro pratiche quotidiane con l'obiettivo di guidare, correggere e valutare le loro attività.

La ricerca diveniva, quindi, una pratica valida per promuovere il miglioramento della pratica proprio attraverso la produzione di conoscenze che potevano essere reinvestite nel contesto stesso preso in esame (Dolbec, Prud'Homme, 2009);

2) la seconda fase inizia negli anni 70 ed è caratterizzata da un'epistemologia funzionalista. Tale impostazione epistemologica è il risultato di diversi fattori, ovvero:

- la rimessa in questione nelle scienze sociali del paradigma positivista;
- la presa in considerazione delle relazioni con l'ambiente che permettono di intendere in maniera differente il ruolo del ricercatore e la sua possibile implicazione nella ricerca dove i saperi e le competenze degli attori sono ugualmente fonte di informazione nella comprensione di un fenomeno proprio come quelli del ricercatore.

Sono rappresentativi di questa fase i lavori di Elliott (1977), Stenhouse (1975), e Schön (1987) in quanti focalizzati sui bisogni dei professionisti e sulla partecipazione attiva degli attori adottanti il ruolo di co-ricercatore.

A Stenhouse si deve lo sviluppo del concetto dell'insegnante come ricercatore, ovvero di un ricercatore costantemente impegnato nell'interrogazione costante della sua pratica (Stenhouse, 1975) concetto quest'ultimo che sottolinea la necessità da parte del professionista di sviluppare un'idea di sé come il più efficace supervisore della propria pratica con l'implicazione di determinare un miglioramento di essa (McNiff, Whitehead, 2006).

Da questo punto di vista, la ricerca-azione adotta una finalità collaborativa ed evolutiva. Vediamo che anche i lavori di Kolb sono emblematici di questa fase evolutiva, difatti con il suo modello di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) l'autore sostiene che ogni soggetto é creatore di conoscenza sulla base delle esperienze concrete, e quindi dell'osservazione e della riflessione su quest'ultime;

3) la terza fase della ricerca - azione è caratterizzata dal paradigma critico. In questi anni la ricerca - azione viene concepita non solo quale strategia di ricerca, ma anche come valido modello di formazione. Proprio a partire dagli anni 80 la *ricerca azione* approda nel mondo della scuola soprattutto attraverso il lavoro di alcuni studiosi quali Carr, Kemmis e McTaggart (Carr, Kemmis, 1993; Kemmis, McTaggart, 1988), Argyris e Schön (1989).

Si ritiene che nelle pratiche educative il cambiamento può intervenire solo se gli insegnanti stessi adottano uno sguardo critico verso le loro pratiche, pertanto la preoccupazione principale degli studiosi nei loro lavori di ricerca non è esclusivamente quella di modificare la pratica, ma anche di attivare un cambiamento nei contesti all'interno dei quali le pratiche stesse hanno luogo.

La ricerca azione viene interpretata come un processo funzionale all'emancipazione sociale e politica dei pratici, un'interpretazione questa che si fonda sulla teoria di Habermas, secondo la quale un processo di conoscenza si verifica solo se sono i partecipanti che lo producono, nel senso che una visione chiara delle cose può essere solo l'esito di un impegno personale di ricerca ed approfondimento.

Altresì, la ricerca azione appare come una strategia di conscientizzazione delle masse e quindi assume una finalità di modificazione sistemica (Pelt, Poncelet, 2011). Proprio in questi anni diversi lavori di ricerca vengono portati avanti in Canada nella Regione del Quebec, mostrando le possibili applicazioni della ricerca - azione nel dominio dell'educazione.

Rhéaume (1982) sottolinea il ruolo del Ministero dell'educazione del Quebec che sarà l'iniziatore, proprio a partire dagli inizi degli anni 70', di numerosi progetti di ricerca – azione, tra cui una vasta ricerca avviata nel Quebec per intercettare i bisogni di formazione della popolazione adulta.

4) la quarta fase, infine, persegue delle finalità emancipatrici ed è condotta da gruppi di ricercatori per migliorare la pratica educativa e più in generale il funzionamento dei sistemi educativi (Savoie-Zajc, 2001). Quindi, mentre nella fase precedente i ricercatori si pongono l'obiettivo non solo di migliorare le loro pratiche ma anche la società, in quest'ultima fase, invece, la ricerca – azione, rinunciando alla vocazione politica, si ri-focalizza sullo studio della pratica con una triplice finalità di intervento, di formazione e di ricerca.

Attualmente, la ricerca azione con i lavori di Stringer (1999) ha assimilato il paradigma comunitario e andragogico e convergerebbe verso la cosiddetta corrente interpretativa all'interno della quale le procedure partecipative conducono gli attori ad attribuire uno sguardo critico ai loro problemi, ad comprendere il modo di approfondire le diverse situazioni ed a trovare le soluzioni più adeguate per attivare un miglioramento (Pelt, Poncelet, 2011).

Rientrano in questa fase le diverse pratiche di ricerca-azione partecipativa, come ad esempio la *PAR – Participatory Action Research* di Whyte (1991); la *Co-operative Inquiry* di Heron (1996) e Reason, Bradbury (2008). Vediamo che la ricerca è intesa quale “processo partecipativo centrato sullo sviluppo di conoscenze pratiche che si iscrivono nel perseguimento di finalità umane giudicate importanti ed ancorate in una visione del mondo partecipativa [...] cerca di integrare azione e riflessione, teoria e pratica partecipando con gli altri alla ricerca di soluzioni a problemi sociali concreti e, più globalmente, al benessere degli individui e delle loro comunità” (Reason, Bradbury 2008, p.4).

Il termine ricerca azione fa riferimento a molteplici approcci con tradizioni e orientamenti filosofici differenti e quindi non è sempre facile darne una definizione univoca. Tuttavia vi è un consenso pressoché unanime rispetto a quelli che sono definiti i principi costitutivi della ricerca azione, e cioè:

- *la volontà di cambiamento della realtà*: la ricerca azione deve porsi l'obiettivo di cambiare la realtà portatrice di uno specifico problema attraverso la realizzazione di azioni concrete che i ricercatori e gli attori realizzano in cooperazione. La ricerca azione, quindi, inizia sempre da un interrogativo che non

trova risposta nei saperi esistenti e da una relativa volontà di cambiamento dei professionisti implicati;

- *la partecipazione volontaria degli attori*: la ricerca azione mobilita la partecipazione degli attori organizzativi in quanto sono reputati di possedere dei saperi inespressi su determinati processi sociali. Nella ricerca azione gli attori “di terreno” quindi sono considerati ricercatori a tutti gli effetti, e partecipano ad ogni tappa della ricerca in qualità di attori-ricercatori, ovvero dal momento iniziale della individuazione del problema fino alla scelta delle misure da prendere per raggiungere gli obiettivi prefissati;

- *l'implicazione diretta del ricercatore nelle attività di ricerca*: il ricercatore non interviene dall'esterno, ma agisce in qualità di attore esattamente come i professionisti del contesto di riferimento;

- *l'uguaglianza nella cooperazione tra attori di terreno e ricercatore*: non vi è alcuna contrapposizione tra ricercatore professionale e ricercatore “occasionale”; il ricercatore deve implicarsi interamente nel cosiddetto terreno di ricerca esattamente come gli attori devono partecipare ad ogni fase della ricerca come dei veri e propri ricercatori professionali. La cooperazione reciproca si fonda sull'uguaglianza, nel senso che il ricercatore professionista non possiede più il ruolo di monopolizzatore di conoscenze e saperi. L'evoluzione progressiva della ricerca è collegialmente negoziata all'interno di una volontà di cooperazione con i vari soggetti organizzativi. E' indispensabile, quindi, da parte del ricercatore favorire la costituzione di un setting che sia in grado di facilitare la crescita di rapporti costruttivi e produttivi tra tutti i partecipanti alla ricerca (Kaneklin et al., 2010) ;

- *la delimitazione del campo d'azione della ricerca-azione*: la finalità di una tale strategia di ricerca non è quella di produrre saperi universali, piuttosto dei saperi locali (Orefice, 2006) che servono al cambiamento di uno specifico e determinato contesto preso in esame, in quanto “una ricerca - azione non riguarda mai il sistema sociale globale, ma piuttosto dei micro-sistemi sociali” (Leger, 1988, p. 89);

- *la messa in opera di modalità di restituzione*: bisogna prevedere una restituzione dei risultati dell'intervento per i partners del terreno di ricerca. Tale modalità di restituzione rappresenta un'opportunità per approfondire o rimettere in causa le analisi e di considerare eventuali modifiche e/o integrazioni rispetto alle varie attività realizzate;

- *la produzione di conoscenze locali*: l'obiettivo principale della ricerca-azione è la produzione di nuove conoscenze, ovvero di saperi locali e caratteristici di un dato contesto. La ricerca-azione e soprattutto la variante della ricerca-azione partecipata si colloca nella prospettiva del domani, vuole promuovere cambiamento. La sua funzione non consiste nel descrivere la realtà come si presenta, ma riuscire a delineare come potrebbe essere, o meglio come potrebbe essere migliorata. Per questo al ricercatore, in quanto attivatore di dinamiche di cambiamento, viene attribuita una funzione meta-politica in quanto: la partecipazione è anche politica: riconosce il diritto delle persone e la loro competenza nell'esprimere la propria voce nelle decisioni che li riguardano, rivendicando il diritto a produrre conoscenze su loro stesse. Oltre a produrre conoscenze e azioni direttamente fruibili dagli attori organizzativi, la ricerca azione, ad un livello più profondo, può accrescerne le competenze nel costruire le proprie conoscenze e nel farne uso (Reason, Bradbury, 2008).

4.3.1 La ricerca-azione come processo di co-formazione

Un aspetto che attraversa trasversalmente questi criteri operativi è sicuramente rappresentato dal carattere intrinsecamente formativo dei processi di ricerca-azione. La ricerca azione è una metodologia che implica un approccio olistico alla complessità del processo educativo, e nel contempo rimanda alla complessità del reale. La ricerca azione si configura di fatto come metodologia di indagine che consente di procedere parallelamente all'individuazione del problema, ma anche alla identificazione del cambiamento che in termini di apprendimento (Orefice, 2006).

Se è vero che ogni ricerca, determinando un accrescimento di conoscenze di fatto, comporta un processo di formazione per colui che vi partecipa, è ancor più vero che in una ricerca azione questo processo di formazione non riguarda esclusivamente i

ricercatori professionali, ma anche i cosiddetti ricercatori “occasionalisti”, ed inoltre, le varie attività di ricerca-azione promuovono l’acquisizione di nuove competenze e saperi nei vari partners di ricerca.

Ardoino (2003) parla chiaramente di effetti di co-formazione della ricerca-azione in quanto quest’ultima attua un cambiamento, esige e richiede nei nostri modi di conoscenza un approccio alla realtà con finalità di cambiamento. Secondo Hugon e Seibel le ricerche –azioni sono caratterizzate sempre dalla volontà comune di “associare pratiche di ricerca e pratiche sociali in quanto queste studiano e mettono in opera, in collaborazione con gli attori dell’educazione, le trasformazioni del sistema educativo” (Hugon, Seibel, 1988, p. 10).

Pertanto, si tratta di uno dei dispositivi di cui dispone il sistema educativo per “aumentare la sua efficacia rispetto al raggiungimento degli obiettivi a questo affidati” (Ibid. p. 18). Inoltre, Hugon e Seibel (1986) sottolineano l’effetto moltiplicatore di questi processi di co-formazione: gli attori, difatti, nel formarsi all’interno di una ricerca-azione, diventano, a loro volta, formatori nel quadro di azioni di formazioni più istituzionalizzate, contribuendo di fatto al trasferimento delle attività e degli stessi risultati di ricerca.

La ricerca azione può determinare un apporto indispensabile alle attività di formazione delle professionalità educative e dei formatori che li accompagnano, in quanto costituirebbero “una risposta originale ai bisogni di formazione continua dei professionisti dell’educazione, che essi siano insegnanti di primo o secondo grado, formatori dei maestri o ancora ricercatori professionali” (Hugon, Seibel, 1988, p.10).

Da questo punto di vista, i ricercatori, sono chiamati a mobilitare competenze molto diverse da quelle impegnate nelle ricerche tradizionali. Il confronto, all’interno di una comunità di ricerca, per essere produttivo deve avvalersi di competenze relazionali, comunicazionali indispensabili per costruire un linguaggio comune tra persone che provengono spesso da differenti gruppi professionali.

In questo modo, l’esperienza di ricerca-azione si qualifica come un processo di co - formazione all’interno del quale diviene centrale la questione dell’attribuzione dei significati soggettivi alle pratiche professionali.

La ricerca azione quindi concede uno ampio spazio all'esperienza degli attori nell'analisi delle pratiche concrete, oltreché all'implicazione degli attori al processo di oggettivizzazione e infine alla produzione di un sapere utile per l'azione (Desroche, 1978b).

Attualmente, la ricerca azione si presenta come un dispositivo di formazione e di cambiamento partecipativo. Il suo utilizzo è incoraggiato dall'incremento progressivo all'interno dei vari contesti professionali di una domanda di accompagnamento individuale e collettivo.

Difatti, si vuole precisare che la ricerca-azione caratterizza sempre più spesso i percorsi di formazione continua (Cresas, 2000, p. 196) e le trasformazioni dei contesti organizzativi. La metodologia della ricerca azione, difatti, favorisce l'identificazione di difficoltà e/o disfunzioni organizzative incontrate dalle equipe di professionisti per convertirle in una specifica domanda di formazione.

4.4 L'approccio narrativo- autobiografico

L'adesione ad un' "epistemologia debole" consente e giustifica la scelta dell'utilizzo dell'approccio narrativo nel contesto della ricerca, e favorisce l'esplorazione dei processi di costruzione di significato e le loro implicazioni trasformative all'interno delle pratiche formative e professionali (Striano, Capo, 2015).

La vita si presenta come una "complessità organizzata" da molteplici logiche e significati: frazionare e analizzare l'esperienza biografica, riducendola a pochi aspetti osservabili, ispezionabili, comporterebbe la rinuncia ad un'autentica attribuzione di senso.

Solo se la raccontiamo riusciamo a scoprirne la singolarità e la molteplicità di significati caratterizzano una vita.

La narrazione attraversa le culture, le epoche, i luoghi ed è, in un certo senso, connaturata all'uomo (Formenti, 1998) e non vi è civiltà che non abbia utilizzato la narrazione, infatti sia le civiltà alfabetiche che quelle "illetterate" ne hanno avuto forme più o meno sviluppate.

Molti sostengono che la narrazione sia nata con il sorgere della socialità e dell'interazione umana e che essa rappresenti un concetto trasversale all'oralità e alla

scrittura e che sia uno degli strumenti principali della costruzione e della trasmissione del sapere.

Lyotard (1979) nel suo “La condizione postmoderna”, parla della preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, nelle civiltà più evolute, rispetto al sapere scientifico, assegnando alla narrazione la funzione di trasmissione e di elaborazione delle conoscenze.

Il termine biografia deriva dal greco *bios* (vita) *grafia* (scrittura) e indica il racconto della vita di un individuo scritta da un'altra persona. L'autobiografia è una tipologia di scrittura che si configura come costruzione narrativa di sé che una persona sviluppa in base alla propria storia passata, nonostante possa, a volte, riguardare anche il presente o il futuro, e nella quale il narratore coincide con il protagonista (Smorti in Gamelli, 2003).

L'interesse per le storie di vita e l'esigenza di mettere le persone e le loro storie al centro della ricerca sociale nasce negli anni venti grazie alle numerose ricerche condotte sulla marginalità sociale urbana nell'America del New Deal, da parte della scuola sociologica di Chicago. In particolare, si ricordano gli studi di Thomas e Znaniecki, sugli immigrati polacchi negli USA, e di Park e Burgess sulla città come luogo di ricerca (Blumer, 1984).

Con la Scuola di Chicago nasce anche la nozione di interazionismo simbolico che intende cogliere la qualità dinamica dell'identità umana e della società, soprattutto grazie all'utilizzo del linguaggio. Viene posta l'attenzione sull'interazione tra i membri della società e il compito del ricercatore è quello di comprendere tali processi e fornire una spiegazione, facendo ricorso a teorie psicologiche, sociologiche, storiche e con l'intenzione di far basare la comprensione sull'esperienza e utilizzare la teoria nel rispetto di questa.

Il raccontare storie è stato per molti secoli un importante mezzo di comunicazione intra e inter-generazionale, gli storici hanno utilizzato le storie come strumento per dar voce a gruppi marginalizzati, come parte di un più ampio impegno sociale.

Negli ultimi trent'anni, in ambito accademico, si è verificata una vera e propria svolta biografica poiché le forme di indagine sociale precedenti tendevano a negare la soggettività nella ricerca e il ruolo del potere d'azione individuale nella vita sociale. Tale svolta è avvenuta in favore degli approcci biografici, autobiografici e narrativi,

coinvolgendo diverse discipline, in particolare quelle delle scienze sociali (Chamberlayne et Al., 2000). Dare voce agli individui reali, invitarli a raccontare la propria storia, comprendere come le attribuiscono un senso, significa, prima di tutto, riconoscerli come soggetti attivi nel costruire le proprie vite, invece di condannarli a un ruolo puramente passivo, determinato dall'azione di impersonali forze storiche e sociali.

La ricerca biografica colloca le persone nel proprio contesto, in modo da dare forma alle loro esperienze e alle storie che raccontano; si tratta di una collocazione culturale, poiché può emergere un'importante relazione tra le culture in cui gli individui sono immersi e le loro risposte (Chamberlayne, Spanò 2000).

Dunque in ogni racconto emerge una dimensione culturale, poiché il racconto autobiografico investe diversi ambiti della vita umana: la vita quotidiana, la vita culturale, le pratiche professionali. C'è una cultura che fa da sfondo ad ogni storia, che la sostiene e la giustifica. Tale cultura è caratterizzata dai contesti e dalle istituzioni, dai sistemi di valori e di idee che influenzano la vita di ciascun individuo (Formenti, 1998).

Per mostrare l'interazione tra macro e micro nei processi di cambiamento ed evidenziare l'esistenza di una relazione tra contesto ed individualità, che è del tutto in contrasto con l'idea di un individuo isolato, i ricercatori combinano le vite delle persone con il più ampio contesto sociale, culturale ed economico. Emerge quindi un'interazione tra la sfera culturale, familiare e intima nel dare forma alle storie e al loro cambiamento nel tempo.

I ricercatori sottolineano anche che la consapevolezza culturale e la comprensione delle circostanze personali sono essenziali nella ricerca biografica e che la storia raccontata non può essere compresa senza una conoscenza biografica delle persone coinvolte (Merril, West, 2009).

L'educazione rappresenta un insieme piuttosto complesso di pratiche che ha come protagonisti soggetti che si muovono entro contesti più o meno strutturati, caratterizzati da elementi oggettivabili e misurabili (per esempio la disposizione dell'ambiente, il numero di educatori ed educandi, le attività proposte) e da elementi meno evidenti, come il modo in cui un progetto educativo è messo in atto dagli educatori, i vissuti dei partecipanti, il modo in cui i soggetti pensano ed interpretano la situazione educativa.

Le scienze dell'educazione hanno l'obiettivo di costruire una conoscenza allo scopo di produrre orientamenti e strategie per l'agire e attraverso la conoscenza dei contesti educativi è possibile non solo l'investigazione di rilevazioni strutturate, ma anche di avvicinarsi all'esperienza dei soggetti e al loro punto di vista, attraverso disegni di ricerca qualitativa che si servono dell'intervista quale strumento che costituisce una possibile via d'accesso all'esperienza vissuta.

Anche Sità (2012) afferma che la ricerca educativa richiama l'attenzione sulla soggettività e questo è riconducibile ad una precisa idea dell'educare: l'educazione non è semplice trasmissione di un sistema di norme e valori, ma è un processo dinamico caratterizzato da un continuo confronto tra i soggetti, dalla costruzione attiva di significati, di ripensamento dei modelli esistenti.

Le situazioni educative possono essere considerate luogo di significati, in cui il punto di vista dei soggetti diviene essenziale per costruire una conoscenza che abbia possibili ricadute sull'agire e inoltre la strutturazione di un ambiente di apprendimento non è affidata né ai soli assetti istituzionali, né alle decisioni dei soli educatori, piuttosto si tratta di un processo che coinvolge in ugual modo tutti i soggetti che diventano cooperanti nella costruzione di “microecologie” educative, in cui si dà inizio ai vari percorsi educativi (McDermott, 1977).

Giorgi mette in luce un altro aspetto in quanto afferma che si evince una duplice soggettività: da un lato la soggettività del ricercatore, la quale può costituire una risorsa di conoscenza, dall'altro quella dei partecipanti, in quanto la conoscenza che si persegue è quella della prospettiva degli stessi soggetti, che raccontano le loro esperienze di vita (Giorgi, 2004). Formenti (1998) si domanda se esistono metodi costruttivisti per generare conoscenza e li individua in particolare nel “pensare per storie” e nel “creare contesti”, strumenti in cui ruolo centrale è attribuito alla pratica del raccontare.

Bateson (1979) ritiene che la nozione di storia è sempre legata a quella di contesto, come struttura che evolve nel tempo, infatti nulla ha significato se non è visto in qualche contesto. Dunque creare contesti significa dar luogo a pratiche ermeneutiche e connessionali. Si tratta di pensare a un contesto educativo specifico come pratica relazionale, in cui saranno messi in evidenza i processi di conoscenza più che le prestazioni, l'esperienza diretta, la relazione formatore-soggetto (Formenti, 1998).

Nell'ambito della ricerca qualitativa, i metodi biografici hanno ancora bisogno di un pieno riconoscimento: difatti, nonostante la “svolta biografica” nella ricerca sociale che si è verificata negli ultimi trent'anni, c'è chi nutre ancora qualche diffidenza verso questi approcci.

Formenti (1998) ritiene che la risorsa più preziosa nell'educare un soggetto è la sua esperienza, ogni forma di educazione implica un lavoro che pone al centro l'esperienza dei soggetti, poiché si è sempre più consapevoli che si impara da ciò che già si è vissuto, detto, pensato, provato e risulta importante coltivare questa capacità di apprendere dall'esperienza e da noi stessi.

Esperienza e soggettività sono strettamente connesse, poiché l'esperienza non è qualcosa che si compie all'esterno del soggetto, ma implica un conoscere e interpretare la realtà vissuta entro determinati contesti e tale relazione tra esperienza e soggettività è segnata da una circolarità che ha ripercussioni fondamentali sull'educazione.

E' chiaro quindi che ogni forma di educazione richiede di lavorare con l'esperienza dei soggetti e di accostarsi al loro sguardo e negli ultimi anni è cresciuto sempre di più l'interesse che la ricerca scientifica ha rivolto allo studio dell'esperienza soggettiva e agli approcci che colgono i fenomeni non dal punto di vista del ricercatore, ma dall'interno della prospettiva dei soggetti e delle loro visioni del mondo (Mortari, 2007).

Nell'educazione degli adulti, quindi, la risorsa più autentica e preziosa è rappresentata dall'esperienza, ecco perché oggi con sempre maggiore attenzione e dedizione chi si occupa di formazione cerca di promuovere esperienze che invitino i soggetti ad apprendere “riflessivamente su quello che si è già fatto, detto, pensato, provato” (Formenti, 1998, p. XI).

Il termine “biografia” fa riferimento alla vita di un soggetto, intesa nel suo decorso temporale, storico ed, al contempo, alla sua ricostruzione narrativa. A differenza del *racconto di vita di ricerca* (così com'è messo in pratica nell'ambito sociologico ed etnografico) che risponde esclusivamente ad una domanda formulata in funzione degli obiettivi del ricercatore, il *racconto di vita in formazione* è una pratica che cerca prioritariamente di rappresentare un'opportunità per i soggetti che si raccontano e dal quale si auspica possa derivarne un effetto di trasformazione.

Bertaux (1989) precisa che la finalità principale dei formatori dovrebbe consistere nella trasformazione dei soggetti, ovvero “in una presa di consapevolezza delle risorse personali, [...] in un ricognizione riflessiva sul passato da cui scaturisce la forza di proiettarsi verso il futuro” (Bertaux, 1989, p. 36). Da questo punto di vista si vuole precisare che i metodi biografici richiedono competenza e formazione, ma soprattutto la capacità di andare oltre la tecnica, per sviluppare competenze umane quali: creatività, immaginazione, capacità di introspezione e apertura al dialogo.

Inoltre, dato che la ricerca biografica prende forma nel suo compiersi e spesso cambia direzione durante il suo corso, i suoi lunghi tempi di realizzazione rappresentano anche occasione di apprendimento e di trasformazione (Formenti, 2012).

Tali metodi partono dal presupposto che le persone sono agenti attivi nel costruire la propria vita e non sono semplicemente condizionati dai vincoli sociali e offrono importanti intuizioni sull'interazione tra mondo interiore e mondo esteriore, tra sé e altro da sé (Merrill e West, 2012).

La teoria è utilizzata dai ricercatori biografici in diverso modo: alcuni le attribuiscono un importante primato e spesso usano le storie con lo scopo di provare specifiche ipotesi, altri invece cercano di generare la teoria basandosi sul materiale raccolto. Secondo Merrill e West (2012) le ricerche biografiche svolgono la funzione di costruire teorie “dal basso”, in quanto coinvolgono gli stessi partecipanti nell'esplorazione dei fenomeni oggetto di indagine, cercando le spiegazioni nelle storie di vita e nei loro particolari, piuttosto che nelle teorie astratte.

Emerge dunque l'interesse per le storie di vita, cioè per il racconto dell'esperienza vissuta in prima persona da coloro che vivono la situazione che si intende studiare e così si dà voce agli attori sociali e ai loro punti di vista. In questo modo, il metodo biografico viene utilizzato insieme ad altri tipi di informazioni e non si trova più in una posizione di inferiorità o dipendenza rispetto al quantitativo, ma in una vera e propria sinergia con esso (Formenti, 1998).

Rispetto alle operazioni di lavoro dei vissuti biografici, come modo per intercettare e costruire senso, sono stati individuati tre modelli tipo, scelti ed utilizzati di volta in volta in base alle finalità ed agli obiettivi specifici di ricerca (Pineau & Le Grand, 1993/2002). Di seguito li elenchiamo:

- il *modello autobiografico*, all'interno del quale viene attribuito al narratore del vissuto uno spazio centrale sia rispetto al racconto della sua storia sia rispetto alla promozione di una disposizione riflessiva, spesso altrove poco sviluppata. Da questa prospettiva, l'autobiografia sviluppa una ridotta interlocuzione analitica con l'altro. La funzione dell'altro, in questo caso, è di creare uno spazio di espressione per il narratore, con un ruolo di ascoltatore. Ogni valutazione critica viene visto come un attacco alla ricchezza soggettiva;

- il *modello biografico*, al contrario, attribuisce uno spazio esclusivo al ricercatore, ovvero al professionista che deve lavorare sul racconto di vita. L'attività del ricercatore non si concretizza in un'interazione, piuttosto si dedica al trattamento oggettivo dei contenuti forniti dall'interlocutore. Il ruolo del soggetto-narratore è ridotto a fornitore di informazioni: la sua implicazione soggettiva è finanche vista come un ostacolo al trattamento oggettivo dei dati. La messa in discussione sempre più diffusa di questo modello ed inerente la presa in considerazione delle dinamiche interattive di costruzione di senso delle pratiche formative a spinto a introdurre un terzo modello, ovvero il modello interattivo;

- il *modello interattivo*, dialogico introduce un nuovo rapporto tra il professionista ed i soggetti in vista di una co-costruzione di significati. Il senso delle cose non è riducibile esclusivamente all'attività interpretante dei soggetti, ne tantomeno all'analisi dei ricercatori: ciascuno in base alla sua posizione propone un'attribuzione di sensi e significati.

Quindi, rispetto al tentativo di “biografizzare” una vita, ovvero di intercettare e decodificare la sua singolarità per coglierne in maniera ottimale i movimenti personali e sociali, si vuole sottolineare che le posizioni epistemiche degli attori e dei professionisti sono fondamentalmente opposte: difatti, se gli attori, da un lato, sono totalmente immersi nella loro unicità che cerca una via d'espressione, i ricercatori dall'altro cercano di mantenere una certa distanza nei confronti della singolarità.

Per la ricerca biografica, non si tratta di interrogarsi sulla validità del materiale biografico, cercando di cogliere nei documenti personali la soggettività individuale di ciò che sarebbe l'oggettività sociale: si tratta, invece, piuttosto di comprendere il lavoro di

configurazione che un soggetto produce attraverso il racconto della propria vita (Delory-Momberger, 2010).

Da questo punto di vista, Pineau ritiene che il modello interattivo possa rappresentare la soluzione idonea per creare uno spazio biocognitivo di ricerca –formazione, all’interno del quale al soggetto narratore viene offerta la possibilità di distanziarsi dal proprio vissuto per limitare una visione strettamente soggettiva, comprensiva, al contrario, per i professionisti si può creare la condizione favorevole per approcciarsi al vissuto “altro” per trovarvi la giusta distanza (Pineau, 2005).

4.4.1 L’approccio narrativo- autobiografico: la prospettiva francofona e quella italiana

All’area francofona (Francia, Canada, Svizzera, Belgio) spetta un primato nella riflessione scientifica circa l’utilizzo e l’importanza del metodo autobiografico nelle pratiche formative. L’area francofona, grazie agli studi del franco-canadese Pineau, (Pineau, & Michèle, 1983; Pineau & Jobert, 1989; Pineau & Le Grand, 1993) è stata la prima a riconoscere il valore educativo delle storie di vita.

Partendo da una prospettiva eco-sistemica, Pineau ha sottolineato come l’autobiografia al di là del suo aspetto oggettivante di descrizione, si determini qualificandosi soprattutto come pratica di azione riflessiva. In questa prospettiva si declina uno dei temi più classici dell’approccio autobiografico in educazione: la «*presa di parola*» (Formenti, 1998) in cui appare evidente come *l’histoire de vie*, raccontata direttamente da chi l’ha vissuta, abbia un effetto *emancipatorio*, in primo luogo consentendo a chi narra soggetto di scegliere «*di che cosa parlare*» e «*in che misura*» (Formenti, 1998, pp. 130-131) e in secondo luogo permettendogli di identificare ed esplicitare sia i vincoli (familiari, sociali, materiali, istituzionali) che gli hanno impedito o talvolta hanno ostacolato i processi di trasformazione e di autonomizzazione, sia anche i vincoli che sono stati *interiorizzati* mediante l’assunzione di abitudini mentali, di ruoli e di idee.

Il principale rappresentante dell’area francofona, il franco-canadese Pineau già a partire dagli anni 70’porta avanti una serie di riflessioni sulle pratiche di formazione nell’ambito dell’educazione degli adulti. Pineau attribuisce alla formazione un orizzonte ampio e soggettivo di significati, difatti in “*Produire sa vie*” (Pineau, 1983) un testo

tutt'ora di riferimento, propone l'idea di un percorso autoformativo rilanciato dall'autobiografia quale metodologia adatta a favorire un'appropriazione del processo formativo da parte del soggetto.

La formazione, da questo punto di vista, non é intesa quale attività estemporanea ed episodica, bensì come un'attività continua, dinamica. Una tale visione che fa riferimento alle teorie ecosistemiche (Bateson, 1972; Morin, 1983) introduce il modello tripolare, all'interno del quale l'adulto, considerato un soggetto in formazione continua, deve trovare un suo equilibrio nell'articolazione complessa di tre componenti: sé stesso, gli altri e le cose (Pineau, 2000).

All'interno di una tale prospettiva teorica alla quale si aderisce, l'autobiografia viene riconosciuta quale pratica formativa idonea ad inaugurare una azione riflessiva rispetto alle vicende biografiche soggettive.

Il pensiero di Pineau esercita un'influenza decisiva sul progressivo sviluppo delle metodologie autobiografiche nel campo dell'educazione degli adulti: la storia di vita di un soggetto, nella sua unicità ed irriducibile complessità, diviene la fonte principale di conoscenza sulla soggettività adulta.

Difatti, nell'area francofona la corrente delle “*Storie di vita in formazione*” sviluppa l'idea dell'appropriazione della propria storia di formazione da parte del soggetto che inaugura il racconto della sua vita (Pineau, Jobert, 1989; Pineau, LeGrand 1993; Domincé 1990, 2001; Delory Momberger, 2000/2004, 2003, 2005).

Un aspetto essenziale dell'attività delle “*Storie di vita in formazione*” risiede nel riconoscimento dei saperi soggettivi e non formalizzati che gli individui apprendono dalle esperienze di vita e dai loro rapporti sociali.

Questi saperi giocano un ruolo fondamentale nel modo in cui i soggetti investono nell'apprendimento e la loro consapevolezza permette di definire dei nuovi rapporti con i saperi e con la formazione.

A partire dagli anni 90', il Grapa (Gruppo di ricerca sugli adulti ed i loro processi di apprendimento) fondato a Ginevra da Domincé, Finger e Josso, offre un notevole contributo rispetto all'evoluzione delle metodologie autobiografiche soprattutto per

quanto riguarda la formazione degli adulti²⁶. La *biografia educativa* di Domincé (1990) si presenta quale dispositivo indispensabile di un'attività di ricerca - formazione atta a "comprendere i processi attraverso i quali gli adulti si formano" (Domincé 1990, p. 7) e di identificare i "processi di acquisizione del sapere da parte del soggetto adulto" (ibid. p.18).

Questo approccio "genetico" della formazione non può essere condotto che dall'interno, ossia da un punto di vista soggettivo che esprimono gli adulti sul proprio percorso di formazione. Da questo punto di vista, la *biografia educativa*, in quanto racconto di vita orientato sulle esperienze di formazione, è un dispositivo idoneo per accedere e conoscere le dinamiche soggettive della formazione.

Il gruppo di ricerca ginevrino, con l'intento di collegare sinergicamente la dimensione della ricerca con quella della formazione, mette a punto il "*Percorso Storie di vita*" ovvero, un dispositivo di ricerca - formazione all'interno del quale i soggetti adulti, con bisogni formativi differenti, hanno la possibilità di ri-significare i percorsi biografici attraverso l'articolazione di varie fasi (Baudouin, Josso, 1993; Domincé, 1981,1992, Josso in Finger & Josso, 1985, Josso, 1991, Josso in Alheit 1995).

Il *Percorso storie di vita* è suddiviso in varie fasi: nella prima fase i soggetti partecipanti vengono invitati ad esplicitare le proprie attese, il significato che in generale attribuiscono alla formazione ed, inoltre, viene loro chiesto di preparare un testo che ripercorra l'intera biografia cognitiva del soggetto; nella fase successiva ad ogni soggetto è data la possibilità di raccontare oralmente e socializzare la propria storia, poi al termine del racconto segue una fase di discussione, inerente la richiesta di spiegazioni e precisazioni inerenti il racconto, quindi l'oralità prelude alla stesura scritta della stessa storia; nella terza fase viene, infatti, affidato ai soggetti il compito di scrivere un testo autobiografico, tenendo presenti sia il racconto orale sia gli spunti emersi in sede di discussione (a tal proposito vediamo che gli studiosi ginevrini affidano al gruppo il momento interpretativo, momento questo generalmente affidato al ricercatore, anche nelle ricerche di carattere auto-biografico); infine, l'ultima fase consiste nell'interpretazione incrociata dei testi presentati dai vari soggetti.

²⁶Cfr. Baudouin, J.M. Josso, C. (1993). *Penser la formation. Contribution épistémologiques de l'éducation des adultes*. Cahiers de la section des Sciences de l'Education, FPSE, Université de Genève, n. 72.

Nell'interpretazione incrociata dei testi ciascun collega studia il testo scritto di un collega e lo illustra all'interno del gruppo.

La finalità principale di questa esperienza è quella di favorire la riflessione ed un feedback rispetto ad interrogativi quali: che cosa abbiamo appreso da una tale esperienza? Quali ulteriori tracce è possibile approfondire? Il senso dell'esperienza è, pertanto, rintracciabile nella rilettura del percorso di apprendimento tra momenti individuali e momenti collettivi e quindi nel tentativo di coniugare i processi introspettivi del soggetto con quelli più esplicitativi connessi alla dimensione sociale.

Nell'area francofona si distingue anche il gruppo belga del FOPA (Faculté Ouverte Pour enseignants, éducateurs et formateurs d'Adultes) coordinato da Guy de Villers e che rispetto agli altri gruppi di ricerca introduce sia il ruolo degli elementi contestuali e relazionali dei processi formativi sia la visione clinica della relazione formativa (De Villers in Baudouin & Josso, 1993). Difatti, nel percorso biografico proposto da questi autori, oltre al racconto orale e scritto, è introdotta la realizzazione di una o più interviste a persone vicine al soggetto preso in considerazione (familiari, colleghi, etc.).

Quindi, all'interno del percorso biografico, messo a punto dai membri del FOPA si possono individuare due dimensioni temporali, quella del presente, ovvero del momento presente che unisce il soggetto con il gruppo di formazione e quella del passato, in riferimento agli "altri significativi" che fanno ugualmente parte della storia del soggetto.

In educazione, oltre alla dimensione *emancipatoria*, vi sono altre due dimensioni che rendono i metodi della ricognizione biografica una via privilegiata per apprendere e per educare: la *componente ermeneutica* e la *componente esperienziale*. Queste dimensioni sono state indicate dall'ASIHVIF (*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*) facente capo al gruppo francofono, che nella sua *Charter* (Carta) ha stabilito i tre principi base per quanto riguarda le *life history's educational dimensions* a cui devono attenersi tutti i membri dell'Associazione:

- la componente ermeneutica (*hermeneutical*);
- la componente emancipatoria (*emancipatory*);
- la componente esperienziale (*action-oriented*).

La prima, la componente *ermeneutica*, presente del resto in ogni attività cognitiva, assume all'interno della ricognizione autobiografica un significato esistenziale, permettendo al soggetto di ricostruire o di riscrivere il passato «*attraverso un processo di attribuzione di senso*» (Bruner, 2002, pag. 16). È la componente *ermeneutica* che porta il soggetto-autobiografo a ridefinire la sua identità.

La componente *esperienziale*, sottolineata ampiamente da Knowles, è strettamente collegata con l'apprendimento, non ci può essere apprendimento senza esperienza, ma un'esperienza a *trecentosessanta gradi*, intesa sia come *risorsa* (la conoscenza pregressa), sia come *terreno di sperimentazione* (la costruzione di saperi) (Knowles, 1996).

Da questo punto di vista, il racconto non comporta una semplice ri-costruzione del passato, ma inaugura per il soggetto che si racconta il tempo di una nuova prova biografica, ovvero di una prova che implica la mobilitazione dell'insieme delle risorse narrative (Baudouin, Leclerc, 2013) attraverso le quali il narratore istituisce se stesso come soggetto di un racconto.

Il racconto non dà accesso ad una storia che esiste già: il racconto è, piuttosto, il luogo nel quale il soggetto dà forma alla sua storia ed istituisce se stesso come soggetto di questa storia (Delory-Momberger, 2013). Quindi, il racconto di vita può essere definito come “*una prova pragmatica performativa*”, che descrive, racconta azioni nel mentre attribuisce loro un significato, o meglio dei significati (Pineau, 2000).

Sono questi aspetti dell'approccio narrativo che, a mio parere, lo rendono particolarmente efficace in ambito educativo e formativo. In Italia, l'approccio narrativo-autobiografico ha conosciuto una vasta applicazione nell'ambito dell'educazione degli adulti a partire dagli studi di Duccio Demetrio.

Nell'educazione degli adulti, infatti, il racconto della storia di vita si presenta come una tecnica esperienziale che permette al soggetto-adulto di realizzare una forma di *apprendimento autodiretto*, ripercorrendo la propria vita ed apprendendo da «*quelle cose che hanno bisogno di sapere o di essere in grado di fare per poter affrontare efficacemente le loro situazioni di vita reale*» (Knowles, 1996, pag. 77).

Quindi, anche in Italia la ricerca biografica ha avuto una crescente popolarità in numerose discipline, che vanno dalla storia alla psicologia sociale, dalla sociologia alla

pedagogia, dall'educazione degli adulti agli studi di genere. In particolare, nell'Educazione degli adulti si è affermato il modello bio-sistemico messo a punto da Demetrio (1992) e dai membri del gruppo “*Condizione adulta e processi formativi*” dell'Università di Milano Bicocca.

Analogamente, al Grapa ginevrino, anche il gruppo milanese sul piano educativo cerca di favorire l'autoeducazione dei soggetti adulti, ovvero di implementare una formazione finalizzata alla promozione dei talenti soggettivi e all'acquisizione di un'indipendenza intellettuale e creativa (Demetrio, 1996), mentre sul piano della ricerca si propone di esplorare gli eventi formativi attraverso un'analisi locale, sistemica degli elementi in gioco per “comprendere i punti di vista di ciascuno dei soggetti coinvolti” nel processo formativo (Formenti, 1998, p. 79).

Demetrio, che ha contribuito ad approfondire la riflessione epistemologico-filosofica sull'utilizzo delle metodologie autobiografiche nell'ambito dell'educazione degli adulti, ritiene che il metodo autobiografico rappresenti un campo del sapere che serve non solo a conoscere, ma anche a dare forma a se stessi.

La formazione autobiografica, attraverso la ricognizione dei luoghi che hanno caratterizzato la vicenda personale di ciascuno individua un continuum temporale attraverso il recupero di “narrazioni che, rimaste a metà e incompiute per ignavia o tremore, possono trovare altri successivi sviluppi” (Demetrio, 1996, p. 11).

La narrazione, da questo punto di vista, diventa il pretesto per tornare a riflettere sulla molteplicità di significati da assegnare alla propria vita, oltreché all'esistenza in generale. In Italia, se Demetrio ha dato un notevole contributo nello sviluppo della riflessione sui motivi della scelta autobiografica, la riflessione sul metodo è stata approfondita da Formenti (Formenti, 1996) che suggerisce modalità concrete “di esercitare la soggettività in modo che ciò generi apprendimento e cambiamento” (ibidem, p. 83).

Formenti parla propriamente di laboratorio autobiografico (Formenti, 1996, 1998) inteso come un tempo- spazio organizzato sulla base di esercizi, o meglio di prove individuali e collettive, precisando come una tale proposta formativa possa nascere esclusivamente da una domanda di formazione, esplicita o implicita che sia: l'adesione ad una tale domanda di formazione fa sì che si concretizzi un'esperienza pienamente formativa per i soggetti che vi prendono parte; nel senso che la situazione educativa

condiziona il soggetto, e la sua domanda formativa iniziale si trasforma e confluisce in un progetto, ossia nella co-costruzione e condivisione di obiettivi che vanno messi in relazione alle domande presenti nel gruppo e valutati progressivamente in termini di processo e di prodotto finale.

L'aspetto che valorizza fortemente la proposta metodologica della Formenti è rappresentata dalla possibilità di meticciare tra loro codici diversi (oralità, scrittura, etc.): ne deriva un ampliamento delle possibilità trasformative delle attività autobiografiche, riconducibile all'instaurarsi di un'alternanza di linguaggi, difatti se la scrittura conferisce forza e stabilità ai contenuti, d'altro canto l'oralità vi conferisce flessibilità e adattabilità.

Del resto, le possibilità espressive, non si riducono al binomio oralità/scrittura ma, intercettano e promuovono l'utilizzo di linguaggi altri, ugualmente importanti all'interno di un laboratorio autobiografico che punti a favorire la presa di coscienza, la narrazione e il desiderio di confrontarsi con se stessi e con gli altri.

La combinazione tra la scelta di un'immagine e la produzione di un racconto dà vita ad una funzionalità reciproca che accresce e valorizza le possibilità di auto-riconoscimento e di scoperta.

4.4.2 Narrazione autobiografica e formazione ... esplorazioni feconde

L'interesse per la narrazione e gli approcci narrativi nel contesto socio-psicologico è molto recente e negli ultimi anni sono stati rilevati, in diverse discipline scientifiche, profondi cambiamenti, che a loro volta sono collegati a trasformazioni che hanno investito la cultura ed i modi di vivere dei paesi con un maggiore sviluppo industriale e tecnologico.

Alcune discipline quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la sociologia, la psicologia hanno sempre più valorizzato il concetto di narrazione e le storie sono apparse come modi "universali" per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani (Smorti, 1997).

Raccontare una storia, anziché descrivere un fenomeno, rappresenta la scelta di un modello di conoscenza e non la rinuncia ad esso. Sostiene Eco (1994) che lo scopo originario del narrare era lo stesso di quello dei miti: "dare forma al disordine delle esperienze". Dunque, si tratta di proporre una pedagogia narrativa, dato che il processo

formativo è sempre intrinsecamente narrativo e relazionale e nella relazionalità si realizza la negoziazione del proprio sé con quello altrui; è in questo modo che la narrazione diventa strumento di formazione. Il narrare formativo comporta la costruzione di significati, valori ed obiettivi condivisi (Batini, 2000).

Anche Kaneklin e Scaratti (1998) hanno ribadito il valore della narrazione come strumento indispensabile per la costruzione di significati e per l'avvio dei processi di cambiamento sociale, che consente ai soggetti una maggiore capacità di collocarsi all'interno di processi più generali e complessi, individuando percorsi e storie esistenziali e lavorative più soddisfacenti e significative.

Occorre dare spazio alla narrazione, non solo promuovendone l'utilizzo tramite storie e racconti, ma riconoscendo la stessa narrazione come oggetto, strumento e soggetto del processo formativo.

E' necessario quindi dare un impianto narrativo al percorso educativo, concepire l'educazione non solo come tempo e luogo delle spiegazioni, della trasmissione del sapere, ma anche come ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è anzitutto un'identità narrativa e attraverso l'utilizzo dei metodi biografici nei contesti educativi è possibile una narrazione di storie circa l'esperienza vissuta soggettivamente (Nanni, 1996).

L'autobiografia è lo strumento ideale per esplorare e comprendere i processi formativi e rappresenta uno strumento formativo in sé, poiché il soggetto nel raccontare se stesso si trasforma e trasforma i legami sociali, le istituzioni e le sue relazioni (Formenti, 1998); egli, raccontando la sua storia, può arrivare a cambiare la propria vita.

In quest'ottica l'autobiografia rappresenta una cura di sé per ricostruire e dare senso e il raccontare e il raccontarsi diventano quasi forme di liberazione e di ricongiungimento, in quanto chi si dedica al racconto di sé è investito da uno stato di benessere dovuto alle emozioni di riappacificazione.

La narrazione di storie e l'autobiografia consentono di resistere all'oblio della memoria, poiché, raccontando ciò che si è vissuto, si restituisce senso alla vita stessa: attraverso il ricordo e il racconto è possibile sentire che abbiamo vissuto.

E come sostiene Demetrio (1995), l'autobiografia diventa un viaggio formativo che spinge a prendere coscienza, poiché mentre ci rappresentiamo ci assumiamo la

responsabilità di tutto ciò che siamo stati o abbiamo fatto e, a questo punto, non possiamo che accettare. Mediante il ricordo e il racconto rammendiamo, ridiamo forma a noi stessi:

"Lo spazio autobiografico è una stagione: è il tempo della tregua, che ci aiuta perché non ci colpevolizza rispetto alla nostra molteplicità. Non è una vacanza, è il tempo di sutura dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore" (Demetrio 1996).

Demetrio (1996), inoltre, considera l'autobiografia un metodo auto-curativo, poiché attribuisce significato ai ricordi e consente di riflettere, oltre che esplorare la propria identità. Lo scrivere di sé diventa un modo per ripercorrere la propria storia ed i propri pensieri, dunque l'autobiografia rappresenta un percorso di attribuzione di significato, anche perché quando si scrive si scopre qualcosa di sé ed è proprio in questo senso che la scrittura è cura nel senso che essa rende evidenti i significati latenti presenti in ogni individuo.

Secondo Formenti, la narrazione diventa uno strumento elettivo della conoscenza pedagogica in quanto portatore di connessioni e legami significativi tra la sfera della cognizione, della formazione e della vita stessa, che permette di rivelare, attraverso gesti e parole, le relazioni umane, il tempo, i ricordi, i segreti e acquisire una capacità d'introspezione, al fine di raggiungere una maggiore consapevolezza di sé.

4.4.3 I motivi e le operazioni cognitive della formazione autobiografica

Formenti (1998) sostiene che le pratiche educative, condotte individualmente o in gruppo, autogestite o proposte in laboratori di formazione, comprendono dei motivi che possono essere considerati anche come obiettivi educativi, cruciali nella formazione e che emergono concretamente nel lavoro sulle storie di vita, ovvero:

- il motivo meta-cognitivo: il funzionamento della mente diventa oggetto della ricognizione autobiografica; ci si scopre così esseri cognitivi dotati della capacità di pensare, oltre che di apprendere e fare;

- il motivo formativo: l'autobiografia consente una riprogettazione di sé e il progetto formativo riguarda sia la formazione passata, sia i bisogni attuali di formazione e quindi il modo in cui viene usata l'opportunità di cambiare se stessi, sia infine le aspettative circa i propri cambiamenti futuri;

- il motivo della rivitalizzazione: é importante avvicinare le persone alla formazione in modo attivo e non passivo, evitando di ricorrere ad un sapere dato e cercando di porsi come soggetti all'interno di un contesto di ascolto mettendosi in gioco e raccontando la propria esperienza; in questo modo ha luogo un effetto motivazionale, che aumenta l'autostima e la consapevolezza di sé;

- il motivo della trasformazione: i percorsi formativi che ricorrono alle pratiche autobiografiche possono stimolare il cambiamento, in quanto è la formazione stessa a cercarlo. Tali cambiamenti possono già essere contenuti come bisogni nella domanda di formazione, oppure sorgere in un secondo momento come necessità soggettiva. Si tratta quindi di possibilità trasformatrice, che riguardano obiettivi di cambiamento che vengono dall'interno, che non sono facili e pianificabili, ma che richiedono impegno e riflessione.

Inoltre, Formenti (1998) nell'ambito delle pratiche formative introduce le cosiddette “*mosse cognitive*”, che caratterizzano il metodo autobiografico, ovvero si tratta di operazioni pertinenti al lavoro con le storie di vita e che il soggetto in formazione compie per conoscere la realtà.

Tra tali operazioni, si ricordano:

- la presa di parola: si tratta della condizione essenziale per poter parlare di sé. La parola esprime, precisa, rende evidenti aspetti della vita quotidiana, comportamenti e abitudini dati per scontato. Prendere parola per esprimersi e raccontarsi vuol dire emanciparsi come soggetti che esercitano un diritto, acquisendo visibilità e potere;

- la ricerca di senso: la possibilità di riconoscere le proprie emozioni e pensieri dà luogo alla capacità di dare senso alla propria esperienza, la quale diventa così esperienza autentica. Emerge la necessità di dare un senso rinnovato all'esistenza, ritornando a tutto ciò che aveva senso nel passato e che può aiutare a ritrovarlo nel presente. Inoltre il senso delle cose non è mai unico, poiché la complessità della vita e la pluralità dei punti di vista rendono il senso un processo continuo, dinamico, che non giunge mai ad una conclusione.

Grazie al lavoro autobiografico è possibile costruire senso partendo dalla complessità della vita, attraverso un esercizio di riflessione critica (Dominicé, 2003). Fare esperienza, quindi, implica la costruzione di senso e il concetto (Jedlowski, 1994) di *Erlebnis* di Dilthey, ovvero esperienza vissuta, che rimanda a una forma di comprensione soggettiva

della realtà. Inoltre Jedlowsky (1994) afferma che l'esperienza è caratterizzata da un carattere pratico e relazionale e questo fa sì che l'esperienza abbia senso.

Secondo la filosofia pragmatica (Dewey, 1925) fare esperienza non comporta semplicemente percepire la realtà, ma adattarsi all'ambiente, modificandolo e modificandosi. Si tratta dunque di un processo di “adeguamento”, attivo, dinamico e situato (Jedlowski, 1994);

- la costruzione di teorie: si tratta di un'operazione che richiede riflessività, attribuzione di significato, interpretazione. Formenti (1998) opera una distinzione tra i concetti di senso, significato e interpretazione: il primo è irriflesso, autonomo e riguarda i vissuti, il secondo è retrospettivo poiché si identifica come una ricostruzione a posteriori del senso delle nostre azioni, il terzo invece rimanda ad un processo di traduzione che esprime il bisogno di comprendere.

Dunque costruire teorie di sé intreccia tra loro processi di senso, di significato e d'interpretazione. Ogni storia narrata si presenta come una teoria e raccontarsi nell'ambito di una pratica educativa produce processi di significazione e stimola l'interpretazione dei vissuti;

- strutture biografiche: nel corso della narrazione si seguono delle strutture che guidano la capacità di riprogettare la nostra vita e che evidenziano una “sintassi” della nostra vita, caratterizzata da elementi e connessioni senza di cui non potrebbe emergere alcuna struttura. Si osserva una relazione tra soggettività e struttura, perché la struttura senza soggettività sarebbe uno schema vuoto e Demetrio (1996), nell'ambito della narrazione sottolinea il ruolo svolto da un “io tessitore” che collega ed intreccia e fa emergere le strutture, prendendo tra le mani il filo della narrazione, però “molti tasselli non potranno mai combaciare e non per difetto di memoria, per rimozioni, per colpa dell'oblio.

La complessità di una vita umana è costituita dalle sue zone d'ombra, dagli enigmi irrisolti, dalle rarefazioni e dalle evanescenze” (Demetrio, 1996). Le strutture biografiche sono dinamiche e trasformative, incomplete e soggette a continue revisioni, rendendo possibile il lavoro autobiografico che ha bisogno di strutturare e strutturarsi;

- le interconnessioni: il connettere è una delle operazioni che caratterizzano l'autobiografia, questo perché raccontare la propria storia in un contesto formativo

riconnette il soggetto alla storia stessa, al suo passato e alle sue capacità introspettive. Pineau e Le Grand (2003) ritengono che i due verbi del congiungere e complottare presentano un'affinità etimologica con il connettere. Le storie di vita sono coniugate alla prima persona singolare e coniugano al loro interno i modelli operativi, come le teorie, le azioni. Inoltre il termine inglese *plot*, che significa trama, indica non solo un intreccio, ma “la forza dinamica che dà forma al discorso narrativo” (Brooks, 1984) e quindi l'elemento che stabilisce la successione degli eventi. Si evidenzia quindi la funzione connettiva della trama tra gli avvenimenti e la storia: “una storia è costituita da eventi nel senso che la trama fa entrare gli eventi dentro la storia e la trama si situa al punto in cui si intersecano narrazione e temporalità (Ricoeur, 1981).

Tale funzione della trama che organizza e combina gli avvenimenti, i ruoli e i contesti, corrisponde ad una funzione cognitiva e costruttiva a livello psicologico. Infine, le connessioni riguardano non solo il livello intra-soggettivo, ma anche quello del rapporto tra sé e il mondo;

- la moltiplicazione degli sguardi: in un contesto che voglia definirsi educativo appare indispensabile prevedere attività che facilitino l'individuazione di elementi di continuità e discontinuità, i vincoli e le risorse, ovvero le differenze, che rappresentano “il motore principale di ogni apprendimento e cambiamento” (Demetrio, Formenti in Alheit, 1995, p. 280).

Gli individui posseggono un vissuto intimo, unico ed irripetibile che ha bisogno, attraverso attività formative dedicate allo scopo, di trovare una via di esplicitazione. La narrazione di sé si prefigura un'occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda.

Narrando di sé l'attenzione è, infatti, focalizzata sullo spostamento dal fare esperienza all'avere esperienza, attraverso un lavoro di riflessione su quanto si è fatto, e si potrebbe fare, dal momento che “*l'esperienza non è data ma va costruita e significata*”, e la finalità delle narrazioni personali è principalmente quella di “*permettere che i due elementi, il passato ed il possibile, coesistano. Nell'autobiografia una dialettica senza fine s'instaura tra questi due elementi*” (Bruner, 2002, pag.16).

Nel raccontarsi, infatti, si prendono le distanze da sé, come se si stesse ragionando della vita di qualcun altro. Si tratta di un atto mentale peculiare, di una preziosa modalità di apprendimento definita da Demetrio “*bilocalizzazione cognitiva*” intesa come “*capacità di scoprirsì dotati della possibilità di dividersi senza perdersi, [...] è la capacità di [...] abitare il presente e contemporaneamente il passato o il futuro; di riscoprirsì attraverso l’immagine di un altro da sé*” (Demetrio, 1995, pag. 20).

Oltre ad essere uno strumento educativo e formativo, il racconto di sé mostra anche il suo potere “formativo”: il racconto di se, delle proprie esperienze è occasione di riflessione e di cura, di cura di sé laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali, desideri ali (Formenti, 1998).

Raccontandosi gli individui, inoltre, chiariscono a se stessi le ragioni del proprio esistere, in altre parole divengono consapevoli delle proprie caratteristiche e delle proprie risorse, ma, al contempo, la possibilità di raccontarsi si rivela anche un’occasione rielaborativa, di ri-progettazione che richiede la messa in campo di una “competenza/comportamento strategico”(Alberici, 2009, pag.7).

Nella società della conoscenza, la competenza strategica costituisce un costrutto emergente che riguarda –come scrive Alberici - una disposizione fondamentale, flessibile e adattiva, legata alle capacità individuali di ri-conoscersi (darsi un valore); di attribuire significato, di orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio); di scegliere (responsabilità); di comunicare (partecipazione); di progettare (agency, risoluzione di problemi/innovazione); si fa pertanto riferimento alle dimensioni del sapere e dell’agire, dimensioni quest’ultime da implementare e sviluppare e che possono definire il profilo personale, culturale e professionale dei giovani adulti, in rapporto ai diversi contesti formativi, sociali e professionali (Alberici, 2004, pp. 155-175).

La formazione autobiografica è un sistema complesso che implica l’organizzazione di vissuti, significati ed esperienze e si configura come una costruzione autonoma da parte di colui che narra di un sapere personale, ma che è condivisibile. Infatti il senso dell’autobiografia è condiviso sin dal principio, in quanto essa ha luogo in un contesto interpersonale e riceverne conferma da altre persone a qualche livello fa sì che la storia diventi vera.

Il ricercatore entra a far parte di un sistema di relazioni e significati in cui il materiale biografico non sarà solo ricostruito e comunicato ma co-costruito. Inoltre si evidenzia il ruolo attivo del soggetto il quale, raccontandosi, si moltiplica in ruoli e identità: ora è il narratore, ora è il protagonista, ora il destinatario del racconto.

Formenti (1998) introduce il “patto co-educativo” da proporre ai soggetti in formazione, grazie al quale è possibile evidenziare problemi esistenti ed, inoltre, sostiene che il ricercatore non debba attenersi ad un semplice ruolo di osservatore neutrale, ma debba assumere un atteggiamento riflessivo e di apertura al nuovo, anche perché la ricerca rappresenta per lo stesso ricercatore un'occasione di trasformazione personale e di ruolo e dunque la relazione tra ricercatore e partecipanti diventa essa stessa oggetto di indagine e momento formativo (Elia, 2015)

Il ricercatore deve continuamente interrogarsi sul proprio ruolo e sul suo sapere, essere in grado gestire un incontro di gruppo e saper negoziare con gli altri.

Bateson (1997) afferma che una qualità essenziale del ricercatore è l'umiltà, grazie alla quale è possibile mantenere un atteggiamento critico, con la disponibilità a mettere in discussione il lavoro compiuto, ogni qualvolta sia necessario.

“Non basta narrarsi e narrare, occorre ogni volta svelare la natura pedagogica delle parole. La scrittura autobiografica produce sapere a partire da sé, nel momento in cui si attiva un processo metacognitivo. Il paradigma del metodo autobiografico è fondato sulla costruzione di significato, sull’attribuzione di senso alle proprie esperienze. Offre la possibilità di riflettere sulle cose che si stanno facendo, si sono fatte e di apprendere da esse”.

Duccio Demetrio, *L’educatore autobiografo*

Capitolo Quinto

La fase interpretativa: l'analisi fenomenologica e cinetica delle interviste

5. Implicazioni etiche e metodologiche

L'obiettivo principale della fase interpretativa, relativa alla conduzione-analisi delle interviste, è stata quella di avviare una iniziale ricognizione nei soggetti intervistati circa le loro esperienze di formazione e di pratica professionale ed altresì procedere all'identificazione dei bisogni educativi delle professionalità educative coinvolte.

Inizialmente, un accordo di ricerca-formazione è stata stabilito con i soggetti allo studio.

Tale accordo, che ha previsto per i soggetti implicati nella ricerca, la firma di una liberatoria per l'autorizzazione al trattamento dei dati personali, è stato pattuito in modo preciso e trasparente, attraverso l'illustrazione agli stessi delle finalità ed obiettivi della ricerca stessa per garantire ai partecipanti un clima rassicurante, facilitante la libera espressione e la messa in riflessività di ciascuno degli intervistati (Halleux, Loicq in Gaulejack & LeGrand, 2008).

Una grande attenzione è stata dedicata all'organizzazione dello spazio narrativo individuale (momento dell'intervista) difatti, per consentire all'intervistato di sentirsi a suo agio, è stato scelto un ambiente familiare agli operatori, ma al tempo stesso appartato e non troppo rumoroso (Kanizsa, 1993).

Si vogliono in questa sede mettere in evidenza le indicazioni etiche ed i principi metodologici da assumere in ogni contesto formativo e di ricerca che comporti dei momenti di espressione-narrazione soggettiva, e precisamente un ascolto autentico e rispettoso dell'altro, della libera adesione dei soggetti alle attività previste ed il rispetto della confidenzialità.

Difatti, si vuole evidenziare il fatto che l'intervista consiste in una relazione in cui diviene fondamentale trovare la modalità migliore per accostarsi all'altro, e che talvolta

può trovarsi anche in un momento di disagio, di ansia. In questo caso può risultare proficuo stabilire una relazione di fiducia con i soggetti coinvolti, che non si traduce esclusivamente nell'adempimento delle formalità relative al consenso informato alla partecipazione alla ricerca o alla garanzia della tutela della privacy, ma consiste in un 'essere con l'altro e per l'altro'.

L'ascolto e l'attenzione rivolta alla narrazione delle esperienze altrui non può tradursi in una mera ricezione finalizzata ad una raccolta di dati utili alla ricerca, ma sicuramente entrano in gioco questioni etiche; ciò richiede al ricercatore la capacità di accogliere, rispettare le esperienze soggettive messe a sua disposizione, sforzandosi di comprendere anche gli stati d'animo che il soggetto intervistato vive in relazione al momento stesso dell'intervista, ovvero, il disagio e la fatica a parlare di sé, la sofferenza relativa alla rievocazione di momenti difficili, a tollerare i silenzi.

5.1 Il campione

Sono stati intervistati 20 professionisti (coordinatori pedagogici, educatori, operatori per l'infanzia) operanti nei vari nidi della struttura cooperativa Prisma. I soggetti da intervistare sono stati reclutati attraverso una modalità di campionamento che potremmo definire mista, nel senso che si è optato per un campionamento teorico e/o intenzionale, ma per certi versi anche opportunistico²⁷.

Si è proceduto alla selezione di 3/4 unità per ciascun nido cooperativo preso in esame. Lo staff di ciascun nido è composto in tutti i casi da un solo coordinatore pedagogico e da un numero variabile di educatori e operatori per l'infanzia, in rapporto all'utenza. Pertanto, non vi è stata una vera e propria selezione rispetto alla figura dei coordinatori.

Nel caso degli educatori ed operatori per l'infanzia oltre all'indicazione operativa di reclutare tali figure professionali per l'infanzia – in modo da garantire un campione piuttosto eterogeneo rispetto alle varie professionalità operanti nei nidi - si è scelto di incentivare la partecipazione spontanea alla ricerca, al fine di ottenere dati significativi. Difatti, come sostengono Merrill & West: “una persona che si offre volontaria, desiderosa

²⁷ Si parla di campionamento opportunistico quando i ricercatori approfittano di alcune situazioni per intervistare i soggetti, basate sulla fortuna, sull'occasione, sulla parola giusta detta al momento giusto, o semplicemente sul fatto che le persone si offrono spontaneamente per un'intervista.

di raccontare la sua storia, può essere preferibile a un gran numero di soggetti riluttanti” (Merrill, West, 2009, p. 159).

5.2 Lo strumento

Si è proceduto in un primo momento all’elaborazione di una traccia per la conduzione di un’intervista focalizzata, ovvero di un’intervista caratterizzata da un grado intermedio di definizione ex ante e da un grado variabile di direttività nella conduzione.

Si tratta di una traccia costituita da aree tematiche definite in anticipo, ma che consente ampi margini di flessibilità, nel senso che l’intervistato può introdurre spontaneamente nuove tematiche, inoltre anche se ad ogni soggetto vengono poste le stesse domande, nel corso dell’interazione discorsiva può capitare di cambiare l’ordine o introdurre nuovi elementi di approfondimento a partire dai temi che il soggetto lascia emergere durante la conversazione.

Pertanto, nella fase interpretativa, riassumendo, si è proceduto alla realizzazione di una intervista che è stata pensata come la tecnica che consente di accedere ai significati attribuiti dai soggetti alle pratiche formative esperite ed alle esperienze professionali vissute nel quotidiano. Nel corso di un’intervista, l’intervistato ripercorre eventi che l’hanno coinvolto, esprime opinioni, elabora riflessioni nel corso della conversazione.

Si preferisce optare per l’intervista focalizzata: in pratica si tratta di un’intervista in cui non sono previste domande, ma è prevista esclusivamente la presentazione agli interlocutori di nodi tematici attorno ai quali avviare la conversazione per poi proseguire con il metodo dei rilanci.

Si preferisce tale tipo di intervista perché risponde sia al criterio di mantenere il setting conversazionale il più libero possibile, sia allo stesso tempo consente al ricercatore di controllare minuziosamente le sue convinzioni rispetto ai temi da trattare, per meglio identificare quelle opzioni che possono facilmente intervenire nel contesto conversazionale senza un controllo cosciente da parte del ricercatore stesso (Mantovani, 1998).

In coerenza con quelle che sono le domande di ricerca, l’intervista ha indagato le seguenti aree tematiche:

- scelta professionale;

- esperienze di formazione significative;
- l'impatto delle esperienze di formazione sulle pratiche professionali;
- le esperienze formative/professionali che mettono particolarmente alla prova sul piano cognitivo, emotivo, e relazionale (Baudouin in Bachelart & Pineau, 2009; Baudouin, 2010; Baudouin, Fretigné, 2013);
- i bisogni di formazione.

5.3 L'intervista fenomenologica quale strumento per la rilevazione dei bisogni di formazione

La metodologia fenomenologica si prefigge la comprensione meticolosa dell'esperienza vissuta dai soggetti e quindi delle visioni del mondo che incessantemente costruiscono ed attraverso lo sguardo fenomenologico è possibile accedere a questi significati. (Mortari, 2007). Il soggetto intervistato mette in racconto la sua esperienza vissuta, accompagnato dall'intervistatore il quale assume un ruolo non solo ricettivo, ma anche pienamente partecipe della narrazione offerta dagli intervistati.

Pertanto, il compito del ricercatore nelle vesti di intervistatore non è certo agevole: spesso durante l'intervista diviene opportuno rimandare all'intervistato la versione di quanto affermato come ad esempio: "Se ho compreso bene, intende dire che ..." mettendo in atto una sorta di chiarificazione dei significati sulle esperienze raccontate (Sità, 2012).

Anche al momento di analizzare i contenuti trascritti delle interviste, il ricercatore deve mettere in atto un'attività di traduzione e schematizzazione sintetica delle narrazioni al fine di pervenire ad una descrizione essenziale del fenomeno che caratterizza le esperienze di cui parlano i soggetti. La raccolta e l'analisi del materiale trascritto comporta da parte del ricercatore un lavoro di riflessione, attività questa che può essere facilitata sia attraverso il confronto intersoggettivo interno ad un gruppo di ricerca, sia attraverso la documentazione scritta delle varie attività di volta in volta avviate.

La fase di somministrazione delle interviste è stata preceduta da un incontro preliminare con gli intervistati che è finalizzato alla presentazione e conoscenza reciproca, allo scambio di informazioni. L'incontro preliminare ha favorito l'instaurarsi di una relazione di fiducia con i partecipanti e l'esecuzione delle procedure per il

consenso dei dati a fini di ricerca. Durante tale incontro, difatti, ai partecipanti sono stati presentati gli obbiettivi di ricerca e questo consente a quest'ultimi di iniziare a soffermarsi sull'esperienza per la quale sono chiamati in causa (Englander, 2010). Da un punto di vista fenomenologico, se l'obiettivo è quello di accedere al mondo dei significati dei soggetti implicati nel percorso di ricerca, allora si presenta particolarmente adeguata la scelta di un'intervista non direttiva, focalizzata che prevede un insieme di nodi tematici attorno ai quali costruire la conversazione, ma al tempo stesso mantiene il più libero possibile il setting conversazionale (Mortari, 2007).

Si è pensato di utilizzare l'intervista quale strumento di ricerca privilegiato sia per promuovere nei soggetti, implicati nel percorso di ricerca, una ricognizione riflessiva delle esperienze formative e professionali sia il rilevamento dei bisogni formativi di quest'ultimi. L'intervista si presenta quale strumento adeguato alla conoscenza del mondo interiore dei soggetti, costituito da pensieri, vissuti, attribuzioni di significati.

Nel corso di un'intervista, il soggetto ripercorre eventi, esplicita opinioni, elabora riflessioni. Kanizsa ha proposto la tecnica dell'intervista come strumento di ricerca privilegiato per accedere al mondo dei significati delle professionalità educative, ma altresì come momento educativo e spazio di conoscenza, che permette al professionista un ritorno riflessivo sulle pratiche professionali (Kanizsa, 1993).

Altri autori (Schön, 1983; Peters in Mezirow, 1990) hanno attribuito all'intervista una valenza formativa: per Schön che si è dedicato allo studio della dimensione riflessiva nelle situazioni professionali, l'intervista si configura quale possibile luogo di recupero riflessivo della pratica e riveste anche una valenza formativa in quanto favorisce la messa in discussione degli assunti di fondo che guidano l'agire educativo ed altresì il raggiungimento di una maggiore consapevolezza rispetto ai propri pensieri.

Analogamente, Peters ha indagato le potenzialità formative dell'intervista, difatti ritiene che, nelle esperienze di ricerca che si servono dell'intervista quale strumento d'indagine, accade spesso che il soggetto intervistato riesce a fare luce in modo diverso sulle sue azioni nel momento in cui racconta le sue esperienze all'intervistatore. In questo caso l'intervista viene percepita dai soggetti come luogo-pretesto di riflessione sulle esperienze professionali, di elaborazione di pensieri inediti, e prefigurazione di nuovi possibili (Formenti, 1998).

Nell'ambito della prospettiva fenomenologica (Merlau Ponty, 1945; Mortari, Sità in Tarozzi & Mortari 2010; Moustakas, 1994; Osborne, 1990) diversi autori hanno sottolineato lo stretto collegamento esistente tra la dimensione di ricerca e quella della formazione. L'approccio fenomenologico, ad indirizzo ermeneutico, si propone come metodo per accedere alla comprensione profonda dell'esperienza vissuta dall'altro e dei significati che continuamente costruisce, ma può altresì essere utile nell'implementazione di processi di ricerca cooperativi, all'interno dei quali il ricercatore non raccoglie esclusivamente informazioni, ma favorisce l'attivazione di processi che possano avere una utile ricaduta sui *co-researchers* e sul contesto preso in esame. Tale approccio fenomenologico si basa su alcuni assunti teorici portanti:

- ciascun individuo è soggetto di esperienza;
- il soggetto è in continua relazione con il mondo e con gli altri;
- attraverso tale interazione il soggetto elabora continuamente i significati della sua esperienza.

L'approccio fenomenologico ad indirizzo ermeneutico mira ad indagare l'esperienza soggettiva ed a cercare il significato dell'esperienza dal punto di vista del soggetto. Difatti, durante le interviste gli operatori sono stati coinvolti nell'esplicitazione di una descrizione il più possibile dettagliata delle loro esperienze che ha rappresentato la base per l'elaborazione di una trama che tenga insieme gli elementi essenziali emergenti dai loro racconti (Moustakas, 1994).

La differenza sostanziale dell'approccio ermeneutico rispetto a quello fenomenologico eidetico risiede nel riconoscimento maggiore attribuito alla dimensione interpretativa in relazione alle esperienze soggettive. La finalità dell'intervista è stata non solo quella di rilevare i bisogni di formazione, ma anche di attivare nei professionisti una sorta di ricognizione delle esperienze di formazione pregresse per comprenderne l'impatto:

- 1) sulle pratiche professionali;
- 2) sui significati sottesi alle esperienze di formazione ed alle pratiche professionali;
- 3) sulle esperienze formative/professionali che mettono particolarmente alla *prova* sul piano cognitivo, emotivo e relazionale.

5.4 L'analisi fenomenologica delle interviste

Come precedentemente illustrato, la ricerca si inquadra nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n.1260 recante: "Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto dei bambini alle pari opportunità di apprendimento".

L'esigenza di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla "qualità" della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi, Sharmahd, 2012).

Si ritiene che una formazione possa dirsi di "qualità" laddove cerchi di intercettare i bisogni di crescita professionale manifesti ed impliciti degli attori che abitano un contesto professionale (Carli, Paniccia, 1999) .

La narrazione, in questo caso, rappresenta un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute. Difatti, le interviste sono finalizzate ad individuare i bisogni formativi dei soggetti implicati degli operatori dei nidi, ed altresì a promuovere una ricognizione biografica degli operatori educativi sulle proprie esperienze formative (percorso di studi, tirocini professionali, formazione continua, etc.) e professionali. Inizia per il narrante quella che si può definire la « *prova* » biografica. Una prova che comprende spesso il racconto di vissuti ed esperienze spesso anche difficili, ma che al tempo stesso « qualificano » il soggetto narrante riconoscendogli competenze, abilità e saperi impliciti (Polany, 1979 ; Vanhulle, 2009, 2012).

Dopo la raccolta delle interviste si è proceduto ad una trascrizione del materiale e ad una successiva analisi dello stesso assumendo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica (Habermas, 1990, 1992, 2007; Mortari, 2003, 2007; Osborne, 1990; Smith & Osborn, 2003; Van Manem, 1990) tale prospettiva attribuisce una rilevanza centrale all'atto dell'interpretare, rilevanza fondata sulla considerazione che ogni conoscenza ha anche una valenza interpretativa e che il valore di un'esperienza

soggettiva dipende anche dallo spazio-tempo dialogico attraverso questa è condivisa e ri-significata. In questo caso, lo stesso materiale dell'intervista è considerato come il risultato di una sinergia conversazionale tra ricercatore e intervistatore, laddove il ricercatore assume su di sé il compito di facilitare l'emersione dei significati dell'esperienza dei soggetti partecipanti (Artoni, Tarozzi, 2010).

Nel corso della lettura ed analisi delle interviste trascritte è emersa l'individuazione di concetti ricorrenti, non solo in relazione ai bisogni individuali, ma anche collettivi. Si vuole precisare che un aspetto importante dell'analisi fenomenologica è quello di garantire un criterio di rigore, consistente nella fedeltà ai dati raccolti con interviste e narrazioni.

I dati vanno trattati bene: quando una persona si lascia intervistare dona il suo tempo, e allora i dati sono un dono importante e vanno accolti e trattati con la dovuta attenzione e considerazione, questo comporta un leggere e ritornare più volte sui dati.

Nell'ascolto dei dati è importante tener conto della variabilità del reale e non escludere nulla, perché non c'è mai una persona uguale all'altra, siamo tutti uguali e tutti diversi dice Arendt che parla di singolarità nella pluralità. È la singolarità che fa la differenza, che aiuta a cogliere l'essenza: non è la media che si ricerca nella qualitativa ma la variabilità (Mortari, Saiani, 2013).

I bisogni emergenti sono stati sintetizzati nelle seguenti categorie interpretative:

legenda:

1) BS: Bisogni Soggettivi

2) BO: Bisogni Organizzativi

Bisogni soggettivi (BS): di tipo motivazionale, riflessivo, di autoefficacia;

Bisogni organizzativi (BO); di tipo comunicativo, relazionale, di condivisione metodologica.

L'aspetto determinante che l'intervista ha contribuito a sondare è la dimensione dei bisogni e dei desideri di formazione dei soggetti coinvolti nel percorso di ricerca. In particolare, rispetto ai bisogni di formazione si evince che gli stessi risultano suddivisi su due livelli:

1) **un livello individuale (BS)**, relativo ai bisogni di formazione dei singoli professionisti, ossia al bisogno individuale di :

- raccontare e dire le pratiche quotidiane per aprire un confronto formativo con i colleghi;
- individuare ed aggiornare costantemente i saperi e le competenze professionali, in particolar modo le competenze relazionali;

2) **un livello organizzativo (BO)**, relativo a quei bisogni formativi ritenuti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del contesto organizzazionale preso in esame, ossia:

- la necessità di un accompagnamento all'implementazione di un dispositivo per la documentazione di pratiche professionali finalizzato, da un lato, a rendere gli educatori dei nidi d'infanzia pienamente consapevoli del percorso fatto, dall'altro, ad incrementare in maniera più sistematica la documentazione delle attività in modo da favorire la sistematizzazione e la trasmissione dei saperi 'in divenire';
- il rafforzamento delle identità dei singoli nidi d'infanzia in base alla mission della struttura ed in vista della scrittura di un manifesto pedagogico dei nidi;
- la creazione di uno spazio di condivisione per '*interrogare*' le pratiche professionali.

All'interno delle interviste, quindi, sono stati evidenziati i passaggi relativi ai bisogni soggettivi e organizzativi in riferimento alle rispettive categorie di analisi.

Le interviste trascritte sono state analizzate secondo una lettura olistica del testo: la lettura ripetuta del testo, mette in evidenza l'individuazione di certi argomenti importanti.

I profili individuali degli educatori e coordinatori dei nidi sono valorizzati attraverso l'individuazione di differenti temi. Nello stesso tempo, gli elementi di similitudine e le differenze sono chiarificate e comparate, facendo emergere la varietà dei profili dei soggetti e lavorando sull'individuazione di core- categories oltre che di temi periferici.

Operativamente siamo partiti da una lettura ripetuta dei testi trascritti delle interviste, in modo da produrre dei commenti su quanto rilevato.

In conseguenza vengono individuati i temi emergenti, ovvero i punti comuni che emergono dai materiali e che sono tradotti in concetti. Questi passaggi ci hanno

consentito di trasformare i commenti iniziali in contenuti concettuali con un livello di maggiore astrazione.

Successivamente i temi tra loro collegati sono stati organizzati in uno schema coerente e ciascun tema è stato poi messo a confronto con le parole del soggetto intervistato.

È emersa una mappa di core – categories, ovvero di categorie centrali che trovano molti riscontri nei materiali delle interviste, ma in un’ottica ermeneutica abbiamo ritenuto opportuno individuare anche quei temi più periferici, che non trovano molti riscontri ma sono ugualmente collocabili nella struttura emergente del fenomeno (Mortari, 2007).

Lo schema seguente è il frutto dell’integrazione tra il metodo di analisi proposto da Smith & Osborn e quello proposto da Mortari (Mortari, Sità in Tarozzi & Mortari, 2010; Osborne & Smith, 2003).

In relazione all’analisi del materiale raccolto, il confronto intersoggettivo assume una valenza essenziale: siamo, difatti, ricorsi ad una triangolazione di ricercatori, nel senso che più ricercatori hanno analizzato il materiale oggetto di studio (trascrizioni delle interviste) utilizzando gli stessi metodi e rifacendosi allo stesso quadro teorico di partenza.

Il confronto con altri ricercatori coinvolti nel processo di ricerca può aiutare a mantenere una vigilanza critica sui propri criteri d’indagine. Si è, pertanto, proceduto ad una triangolazione (investigator triangulation) attraverso il coinvolgimento di più osservatori/ricercatori al fine di minimizzare il rischio di distorsioni.

Di seguito, riportiamo lo schema grafico del percorso di analisi del materiale trascritto delle interviste.

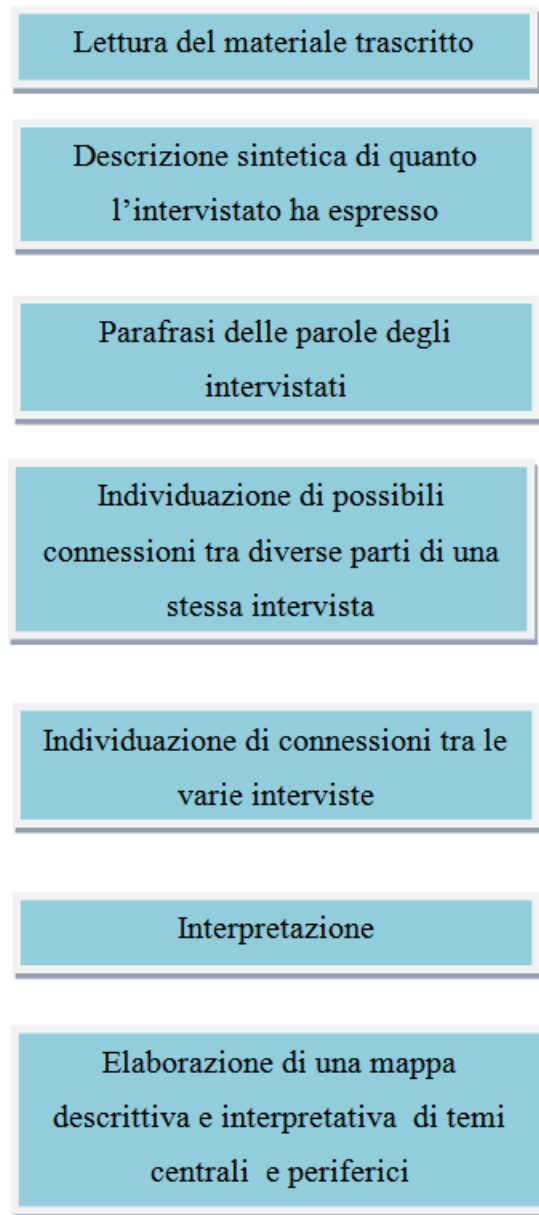


Grafico 6. Riadattamento metodo di analisi delle interviste di Smith & Osborn (2003) e Mortari (2007)

Dalla analisi delle interviste emergono le seguenti core - categories, strettamente connesse al costrutto di formazione costruita, ovvero:

- la formazione è associata alla responsabilità ed è pertanto legata ad un desiderio di continuo perfezionamento professionale;

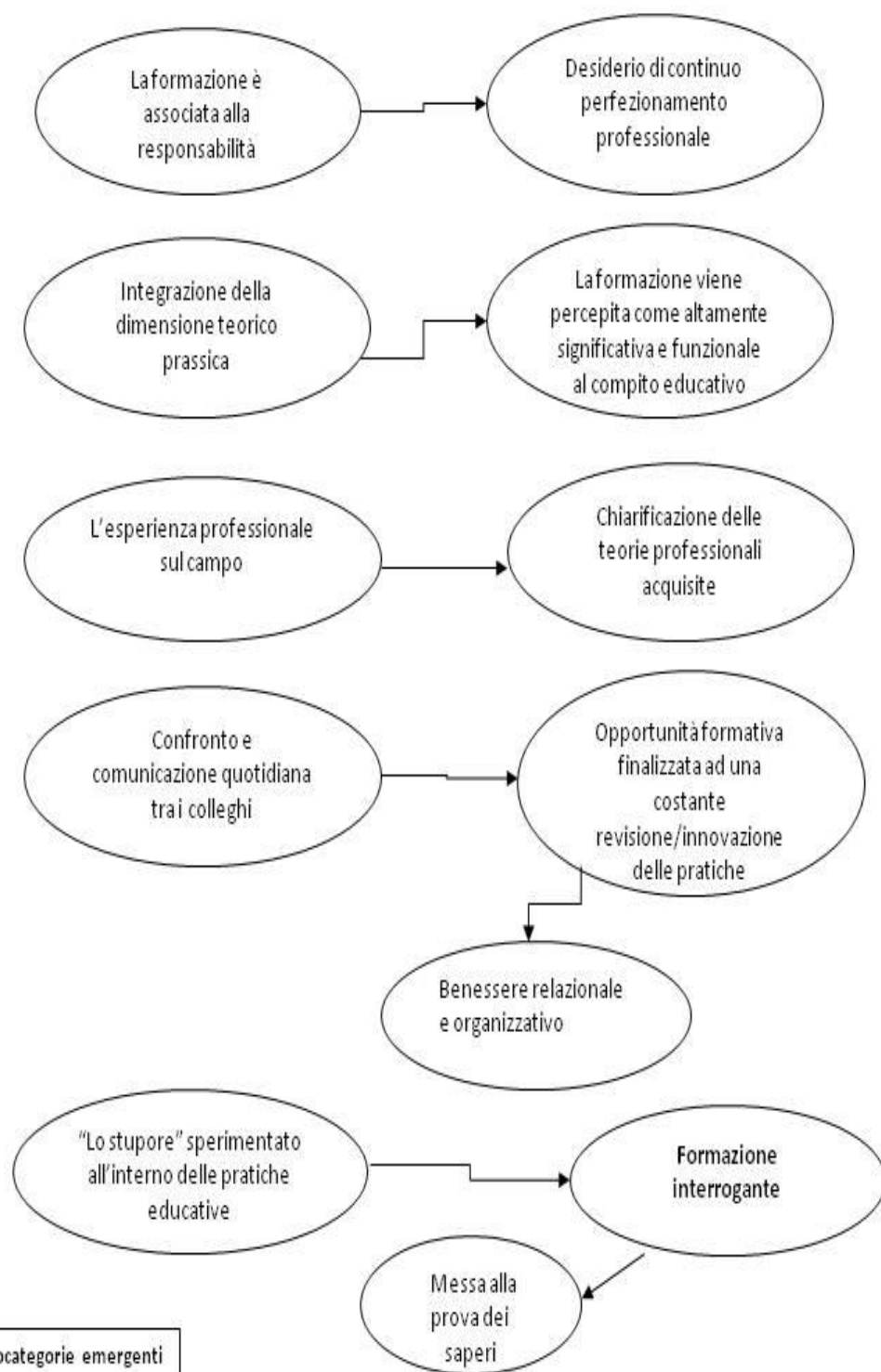
- l'integrazione della dimensione teorico- prassica rende la formazione altamente significativa e funzionale al compito educativo;
- il confronto e la comunicazione con i colleghi si traduce in un'opportunità formativa finalizzata ad una costante revisione/ innovazione delle pratiche;
- il confronto costante tra gli operatori determina un maggiore benessere relazionale ed organizzativo;
- l'esperienza professionale quale dimensione chiarificatrice delle teorie professionali acquisite;
- le situazioni professionali che comportano dei cambiamenti imprevisti vengono intese come una messa alla *'prova'* (Baudouin in Beziat, 2012; Baudouin, Fretigné, 2013) da cui deriva un risvolto formativo;
- lo stupore sperimentato all'interno delle pratiche educative si traduce in una *'formazione interrogante'*²⁸.

In ottica ermeneutico-fenomenologica (Mortari, 2007; Moustakas, 1994) si è proceduto altresì all'individuazione di micro categorie, ovvero di quei concetti e significati che non sono presenti in maniera diffusa, ma che favoriscono ugualmente la comprensione dei vari elementi che caratterizzano l'essenza di un fenomeno, quali:

- la formazione efficace è una formazione che passa attraverso un tempo concordato;
- la formazione degli operatori operanti nei servizi educativi deve implicare una maggiore attenzione alla dimensione/consapevolezza corporea.

Di seguito riportiamo uno schema illustrativo delle core- categories

²⁸Nel merito della *formazione interrogante* si veda il Capitolo 6



Tab. 7. Macrocategorie emergenti

L'Analisi delle singole core –categories:

<p><i>1- La formazione è associata alla responsabilità ed è pertanto legata ad un desiderio di continuo perfezionamento professionale</i></p>		
<p>L'azione educativa è percepita dall'operatore quale opportunità per il benessere proprio e dei bambini, riscoprendosi l'operatore professionale all'altezza del compito educativo.</p>	<p>Estratto 1 – Intervista n. 14 G: “ <u>Sento interamente su di me la responsabilità dell’educazione, della crescita serena dei bambini che mi vengono affidati, i bambini sono esseri speciali ed indifesi, e noi educatori abbiamo la responsabilità del compito educativo. [...]</u> E da ciò deriva il continuo desiderio/bisogno di formarsi per essere sempre all'altezza delle situazioni e dei compiti professionali. Ho il desiderio di essere e divenire continuamente un educatore all'altezza del ruolo che ricopre.</p>	<p>BS</p> <p>BO</p>
<p>Il bisogno della formazione è strettamente rapportato alla necessità di rispondere alle diverse situazioni problematiche che si verificano nella pratica quotidiana.</p>	<p>Estratto 4 – Intervista n. 2 A: “Ma... in generale secondo me il bisogno di formazione non tramonta mai, non si può mai smettere: <u>finché si è inseriti in dei contesti di lavoro si ha continuamente bisogno della formazione, dell’aggiornamento.</u> Un bisogno che risponde sicuramente anche ad un’esigenza di responsabilità verso gli utenti del servizio a noi affidato. [...] i bambini con i quali ci rapportiamo sono tantissimi, diversi e si possono presentare diverse esigenze, difficoltà, quindi è impossibile smettere di formarsi”.</p>	<p>BO/BS</p>
<p>La formazione continua aiuta a rispondere ai bisogni diversificati e personalizzati dell’utenza.</p>	<p>Estratto 6 – Intervista n. 10 V. [...] <u>il bisogno di apprendere altro è sempre vivo, ad esempio anche nell’approccio con il bambino che è un</u></p>	<p>BS</p>

	<i>essere in divenire che ha bisogno secondo me di approcci diversi e poliedrici. [...] Ecco perché la formazione deve essere continua e sempre in movimento proprio perché i nostri utenti sono persone ognuna diversa dall'altra con bisogni completamente diversi".</i>	
Da una buona organizzazione deriva una formazione adeguata sia per gli operatori professionali sia per i bambini dei nidi, che favorisce l'autonomia e la crescita professionale degli operatori.	Estratto 7 – Intervista n. 8 D: <i>"Alla base di una buona formazione c'è una buona organizzazione ed una buona formazione porta poi ad una buona organizzazione dello staff, mi viene poi in mente l'equipe perché la formazione espletata ci ha insegnato ad aprirci di più tra di noi ed a comunicare meglio, (c'è sicuramente ancora molto da fare in tal senso) ci ha fatto maturare tanto in equipe, poi ancora l'autonomia perché si va proprio verso l'obiettivo dell'autonomia e della crescita professionale perché la formazione lavora su di me e questo ha un impatto nell'organizzazione del nido e quindi sui bimbi".</i>	BO

Sembra che le professionalità educative operanti nei nidi avvertano una fondamentale alleanza tra responsabilità e formazione continua/in servizio (Lainé, 2011).

Una responsabilità che è relativa sia al piano della relazione con l'altro, ovvero al bambino (rispetto al quale ci si sente in qualche modo come garante di diritti, perché il minore è percepito nella sua fragilità); sia al piano delle azioni da condurre e da padroneggiare nei suoi effetti spesso non prevedibili che interpellano l'autore.

Per quanto riguarda la relazione con l'altro, la dimensione di complessità crescente, ci porta a porre la questione della cura, ossia questa forma di attenzione responsabile che reclama di prendersi cura dell'altro in situazione di più o meno grande vulnerabilità (Nussbaum, 2001).

Associare la responsabilità alla formazione comporta l'assunzione di responsabilità verso l'altro, e certamente in relazione all'agire professionale.

La formazione appare legata ad un desiderio di continuo perfezionamento professionale (Gourdon-Monfrais, 2011): la domanda di formazione può emergere da una logica esteriore all'individuo, che a lui sopraggiunge in dato momento per consentirgli di adattarsi meglio ad una situazione, quindi emergere da una domanda del suo contesto professionale- organizzativo, ma trova sicuramente un suo fondamento autentico se incontra l'eco di una domanda interiore che ne garantisce l'investimento motivazionale da parte del professionista.

2- L'integrazione della dimensione teorico-prassica rende la formazione altamente significativa e funzionale al compito educativo.		
Le pratiche educative rappresentano il bagaglio fondamentale degli operatori professionali che consentono agli stessi di evitare errori e di migliorarsi sempre sulla scorta della riflessione sulle pratiche implementate.	Estratto 1 – Intervista n. 1 R: “... <u>Sicuramente quelle esperienze che mi hanno aiutato a crescere come educatore, perché fanno riflettere sulla pratica,</u> essendo incentrate non esclusivamente sulla teoria, ma anche sul vissuto quotidiano con i bambini. <u>Sono esperienze che ti aiutano a capire anche gli errori che si possono commettere ed in cosa si può migliorare. Sono esperienze che aiutano a crescere, a migliorarsi come professionista”.</u>	BS/BO BS/BO
Risulta centrale per gli operatori professionali l'esperienza quotidiana sul campo che arricchisce il percorso formativo degli stessi rivitalizzandolo costantemente.	Estratto 4 – Intervista n. 13 S: “ <u>Il corso ci ha dato un metodo e delle linee guida</u> però [...] la pratica quotidiana è molto importante, la formazione è decisiva per tracciare una strada, <u>ma poi è l'esperienza quotidiana sul campo che ti fa diventare gruppo e ti deve far andare nella stessa direzione,</u> nel senso che noi abbiamo un obiettivo, <u>un metodo, ma poi bisogna lavorarci insieme ai colleghi perché è molto difficile mettere in pratica un'indicazione teorica nel quotidiano,</u> i bambini ti sorprendono, [...] spesso possono nascere situazioni particolari e bisogna far fronte a queste contingenze quotidianamente anche perché non tutto trovi nella teoria, ci sono situazioni che	BS BO

accademica.	<i>questa loro varietà e diversità in effetti sono loro che con i loro problemi, caratteristiche ci consentono di fare formazione quotidianamente”</i>	
-------------	--	--

I professionisti dell’educazione devono continuamente confrontarsi con situazioni problematiche e dalla riflessione sulle stesse (relativamente alle pratiche), riescono a pervenire alla costruzione di nuovi saperi (Catarsi in Catarsi & Sharmahd, 2012). In tale contesto è auspicabile che possano avvalersi di una forma di razionalità euristico-riflessiva interpretata da Schön come fondamentale per una nuova “epistemologia della pratica professionale”.

Tale forma di razionalità “rappresenta un elemento essenziale e costitutivo dell’agire educativo, in quanto dimensione insieme teorico -prassica in cui si indaga l’esperienza e si costruisce nuova conoscenza funzionale ad un’adeguata gestione dei servizi” (Striano, 2001, p. 45).

In particolare, proprio l’implementazione della scrittura professionale nei contesti lavorativi può favorire l’integrazione delle due dimensioni teorico -prassica (Slotte, Lonka in Tynjala, Mason & Lonka, 2001; Dufays, Thyron, 2004).

<i>3- Il confronto e la comunicazione con i colleghi si traduce in un’opportunità formativa finalizzata ad una costante revisione/ innovazione delle pratiche</i>		
Il confronto e la condivisione rappresentano un risvolto formativo per gli operatori, i quali in questo modo possono superare qualsiasi tipo di emparse.	Estratto 1- Intervista n. 1 <i>R: “... nel senso che un educatore non può pensare di avere la ricetta per tutto [...] <u>Questo significa che il confronto, e la condivisione con i colleghi è fondamentale, ti consente di superare le difficoltà, [...] ti consente di crescere come organizzazione, di comprendere quelli che sono i nuovi obiettivi da raggiungere. Noi, non viviamo molti momenti di confronto, di condivisione, delle pratiche che avrebbero un ritorno anche formativo ed innovativo per noi</u></i>	BO

	<i>come gruppo di lavoro”.</i>	
<p>Emerge la necessità di un confronto strutturato con un’impostazione circolare al fine di una migliore e più proficua condivisione delle pratiche educative.</p>	<p>Estratto 2 – Intervista n. 2 <i>A: “Ho il desiderio di continuare a fare questo lavoro e di farlo come lo faccio, migliorando sempre, ma sicuramente di <u>avere la possibilità di poter condividere quest’esperienza con le mie colleghe, di sperimentare oltre ad un percorso soggettivo di crescita anche un percorso di crescita unitario, [...] noi siamo in molte e non tutte capitalizziamo allo stesso modo i saperi, le esperienze, e per questo mi piacerebbe che ci fosse un confronto più strutturato, più continuativo tra noi operatori, e coordinatori, in realtà c’è un confronto, ma non si tratta ancora di momenti di condivisione ben strutturati.</u></i></p>	BS/BO
<p>L’interazione e lo scambio continuo tra gli operatori sono un’opportunità di rinnovamento e crescita collettiva che motiva il gruppo stesso ad introdurre innovazioni e cambiamenti proficui per l’azione educativa.</p>	<p>Estratto 4 – Intervista n. 13 <i>S: <u>L’interazione, lo scambio rappresentano opportunità di rinnovamento, crescita continua e motivano il gruppo ad introdurre innovazioni, cambiamenti. [...]</u> Nei contesti di lavoro ci sono professionisti che temono l’introduzione di aspetti nuovi: il gruppo in questo può rappresentare una risorsa perché ti dà la forza di lasciarti andare alle novità, di non restare spiazzata di fronte all’imprevisto”</i></p>	BO
<p>L’implementazione di un percorso sperimentale legato alle migliori prassi educative arricchisce sicuramente le migliori teorie educative apprese lungo il percorso colare ed accademico.</p>	<p>Estratto 5 – Intervista n. 12 <i>A: “studiando sui libri spesso non riesci a capire bene come devi lavorare. [...] La formazione che abbiamo iniziato da poco è una di formazione <u>differente, una formazione che ci ha guidate da un punto di vista pratico, e così abbiamo potuto rivedere tutta una</u></i></p>	BO

	<u>serie di idee e concezioni teoriche che non funzionavano, che erano inadeguate [...] Tutto ciò mi ha aiutata ed arricchita da un punto di vista professionale.</u>	BS
--	---	-----------

Una valenza formativa viene riconosciuta alla comunicazione interprofessionale intesa “sia come mezzo del comunicare sia come struttura stessa del dare vita a una formazione più autentica, in quanto la connette al dialogo, e quindi alla costruzione di un soggetto aperto, mobile e proiettato verso l’alterità, la differenza ed il confronto” (Cambi in Anichini, Cambi et Al, 2012, p. 59).

Una tale considerazione apre all’idea di condivisione, ascolto e di documentazione, ad un atteggiamento di predisposizione alla ricerca e di curiosità verso tutto quello che quotidianamente accade. In particolare, alla coordinatrice pedagogica è affidato e riconosciuto il compito di implementare le competenze relazionali e le tecniche di comunicazione per favorire una migliore interazione tra tutte le professionalità educative operanti all’interno del nido.

La cura e l’educazione dei bambini richiede al team degli operatori, indipendentemente dal ruolo svolto, una doppia responsabilità individuale e collettiva, responsabilità che si attualizza attraverso la “messa in gioco del proprio punto di vista, la negoziazione e la concertazione delle idee, finalizzate al raggiungimento di un punto di vista comune” (Di Lorenzo in Catarsi & Sharmahd, 2012, p. 77) di una comunione di intenti che garantisca la coerenza e la continuità degli obiettivi del progetto pedagogico in modo da favorire una maggiore sinergia tra i vari attori del contesto nido: bambino-operatori- famiglie.

Alla base vi è una precisa idea di nido, inteso quale contesto che sappia integrare la dimensione di cura e quella di apprendimento e che, quindi, sappia avvalersi di una rinnovata professionalità educativa, ovvero di una professionalità caratterizzata da diverse competenze: psicopedagogiche; tecnico- professionali; metodologiche e relazionali. In particolare, alla dimensione relazionale oggi viene attribuita una fondamentale importanza, anche alla luce della consapevolezza che le relazioni sono da intendersi quale fattore determinante dell’evento formativo.

4- Il confronto costante tra gli operatori determina un maggiore benessere organizzativo		
La buona riuscita dell'attività degli operatori professionali è indissolubilmente legata all'affiatamento dell'intero gruppo di lavoro.	Estratto 1 – Intervista n. 2 <i>A: “<u>Credo che per la riuscita delle attività nei nidi è fondamentale che il team di lavoro sia affiatato perché ne dipende il benessere nostro e dei bambini</u>”.</i>	BO
Lo scambio di esperienze ed il continuo confronto fanno emergere l'intenzionalità sottesa alle pratiche educative.	Estratto 3 – Intervista n. 11 <i>M: “C'è bisogno di maggiore scambio esperienziale, perché <u>credo che sia fondamentale in un contesto di lavoro organizzare momenti di scambio, anche per avere ben presenti a se stessi che cosa si è riusciti a costruire come servizio educativo, ed anche per rivedere le pratiche, crescere insieme, raddrizzare la barra ... da ciò sicuramente ne deriva maggiore benessere individuale ed organizzativo</u>”.</i>	BO/BS
Il clima di non collaborazione tra gli operatori, invece, determina scarsi risultati in relazione alle pratiche educative realizzate.	Estratto 4 – Intervista n. 12 <i>A: “... <u>Quindi l'esperienza del nido di Sant'Agnello mi è servita a capire che è importante comunicare, confrontarsi con i colleghi, anche e soprattutto per garantire un certo benessere al contesto di lavoro. Il nido di Sorrento è caratterizzato dalla compresenza delle operatrici comunali e delle educatrici della cooperativa Prisma e di un'altra cooperativa per cui c'è sempre questo tentativo di prevaricare gli uni sugli altri, non si riesce a stare sereni perché si cerca sempre di cogliere l'altro operatore in difetto, questo contribuisce a creare un clima ansioso e questo inevitabilmente si ripercuote sui bambini</u>”</i>	BO

Negli ambienti di lavoro, e soprattutto in quelli dove è preponderante la dimensione della cura, viene ritenuto indispensabile l'instaurarsi di un clima sereno e rilassato. Le

relazioni positive con i colleghi sono ritenute fonte di benessere relazionale e fattore decisivo anche per il successo organizzativo: “la predisposizione all’ascolto ed alla comunicazione, nel favorire una maggiore autostima ed efficacia, incrementano la motivazione e migliorano la prestazione” (Zini, 2012, p. 155-156).

Il contesto lavorativo, pertanto, si configura quale *luogo carico di significati*, laddove riescono a stabilirsi significativi intrecci relazionali con il proprio sé e con gli altri. Lavorare non comporta solo dedicarsi a prassi professionali dalle quali trarne un senso di appagamento ed un duplice riconoscimento ai propri occhi ed agli occhi dei colleghi, ma è anche:

“stabilire relazioni con gli altri, impegnarsi in forme di collaborazione e di scambio, inserirsi in una suddivisione di ambiti e compiti, confrontare punti di vista ed i modi di fare, sperimentare e fornire visibilità alle capacità e risorse di ciascuno, trasmettere sapere e saper fare, valorizzare le singolarità” (Lhulier, in Barus-Michel- Enriquez & Lévy, 2005, p. 197).

Il benessere quindi dipende da un investimento formativo, ossia le stesse organizzazioni dovrebbero implementare una formazione *centrata sulla persona*, una formazione che riesca a connotare umanisticamente gli ambienti di lavoro o che favorisca nei professionisti la disposizione all’ascolto, alla tolleranza della diversità, all’apertura verso forme di scambio e collaborazione da cui inesorabilmente dipende lo svolgimento ed il miglioramento delle stesse attività lavorative.

5- L’esperienza professionale quale dimensione chiarificatrice delle teorie professionali acquisite		
La centralità del periodo di tirocinio si coglie nel coniugare meglio gli aspetti teorici con gli obiettivi concreti da raggiungere con le pratiche educative.	Estratto 1 – Intervista n. 3 A: “ <i>Una delle esperienze formative più significative è stata <u>l’esperienza di tirocinio fatta nel percorso di studi universitari, il tirocinio mi ha fatta capire come rapportarmi ai bambini, quali erano i giusti atteggiamenti da dover tenere,</u></i>	BS

Viene attribuita grande rilevanza agli apprendimenti derivanti dalle esperienze svolte nel contesto lavorativo, ciò porta a considerare l'impresa come 'luogo di nuova educabilità' (Di Nubila, 2000, p. 31). Alla dimensione pratica viene riconosciuto un valore altamente epistemologico, in quanto luogo di chiarificazione ed elaborazione di saperi, inoltre la pratica non consiste esclusivamente nell'applicazione delle teorie, ma – come testimoniato dai frammenti delle interviste - può determinare un contributo soggettivo a partire dall'esperienza stessa (Zini, 2012, p. 87).

A tal proposito Schön parla di *abilità artistica*, ovvero quell'abilità che ci porta a risolvere situazioni problematiche per le quali spesso non è sufficiente il ricorso alle conoscenze teoriche, ma diventa necessario ricorrere a conoscenze/strategie apprese nel corso dell'esperienza. Pertanto, il contesto professionale diventa il luogo deputato alla comprensione e chiarificazione di aspetti teorici (Schön, 1983).

Se prendiamo in considerazione il modello teorico proposto da Kolb, il contesto lavorativo consente al professionista di fare esperienze concrete, attraverso le quali osservare e riflettere, creare concetti astratti e generalizzazioni, infine verificare la trasferibilità dei nuovi concetti nelle situazioni concrete (Kolb, 1984). La formazione che invita a riflettere sulle pratiche viene così intesa dagli operatori quale luogo – tempo ottimale per “reimpostare un pensiero” e quindi per apprendere nuove modalità operative, anche differenti da quelle sperimentate quotidianamente.

6 -Le situazioni professionali che comportano un cambiamento imprevisto vengono intese come una messa alla “prova”		
La pratica educativa porta inevitabilmente l'operatore professionale a confrontarsi con i propri limiti e da ricercare spazi necessari di riflessione sugli stessi.	Estratto 1 – Intervista n. 10 V: <i>“Da un punto di vista cognitivo io temo i cambiamenti imprevisti ... perché nelle situazioni nuove devi un po' mobilitare tutta una serie di risorse per fronteggiare le difficoltà, e temo di non essere sempre all'altezza di gestire queste situazioni, benché credo che abbiamo un grande valore formativo. Solo in queste situazioni hai modo di tirare fuori risorse impensate, di acquisire saperi nuovi. Ovviamente, ci vorrebbe poi</i>	

	<u>un contesto che ti porta a riflettere su queste situazioni nuove, a condividere i risultati di queste situazioni nuove”.</u>	BS
La riflessione del singolo operatore sulle situazioni impreviste che creano spiazzamento deve essere sempre più canalizzata verso momenti collettivi di confronto e condivisione riflessiva.	Estratto 2 - Intervista n. 4 V. <i>“la formazione che ho fatto qui (nella cooperativa) è quella che mi ha messo più alla prova perché comunque è una formazione più concreta, che ti fa confrontare con l’incerto, con situazioni diverse, [...] con un “fare” che ti può spiazzare come professionista ... perché magari scopri cose e saperi che non erano previsti nel tuo repertorio professionale.. È poi importante anche confrontarsi su quanto si è appreso e/o ti ha messo alla prova ”.</i>	BS
Il confronto collettivo all’interno del gruppo di lavoro degli operatori è un passaggio obbligato per accrescere il bagaglio umano e professionale dei singoli operatori dei nidi.	Estratto 3 – intervista n. 11 M.R: <i>“Le esperienze che mi hanno messo alla prova ... sicuramente tutto quello che è avvenuto in questi ultimi due anni, [...] mi sono trovata in un ambiente diverso, cioè mi riferisco all’ambiente disagiato [...] dove praticamente abbiamo dovuto lavorare in gruppo ed organizzarci direttamente noi operatori per cercare di rendere l’ambiente un po’ più fruibile per i bimbi. Queste sono esperienze che ti formano.[...] Una risorsa indispensabile nei periodi di cambiamento è rappresentata dal lavoro di gruppo: è importante lavorare in sinergia con il gruppo di lavoro perché se si è in armonia con i propri colleghi, ogni idea, ogni approccio diventa produttivo ed anche i bambini stanno meglio perché se ci confrontiamo tra di noi tutto questo ha un ritorno positivo sull’organizzazione del nido e quindi sui bimbi”.</i>	BO
La ricerca di un	Estratto 4 – Intervista n. 14	

atteggiamento e di una predisposizione al confronto tra gli operatori è la chiave per recuperare le sinergie di gruppo necessarie per il raggiungimento degli obiettivi educativi programmati.	G: <i>“Tutti i giorni noi educatori siamo messi alla prova da situazioni sempre diverse che tra l’altro non si studiano sui libri, poi dal fatto che ogni bambino è diverso dall’altro e presenta bisogni particolari. Sui libri trovi la teoria, nella pratica noi incontriamo problemi, situazioni nuove, imprevedibili. La sola teoria non ti serve in quei casi: <u>ci vuole piuttosto un atteggiamento, l’accompagnamento a maturare una predisposizione a trovare soluzioni, a porsi domande, a fidarti anche del consiglio del collega ... a non temere come spesso accade il confronto con il collega ... e questo sia da un punto di vista cognitivo che relazionale”.</u></i>	BS/BO
La mancanza di dialogo e condivisione tra operatori conduce ad uno spiazzamento ed alla demotivazione nel contesto lavorativo di appartenenza senza possibilità alcuna di progredire professionalmente.	Estratto 5 – Intervista n. 3 A: <i>“<u>In ambito lavorativo il mio riferimento sono le mie colleghe ed anche quando si verifica qualche situazione complicata io cerco il confronto con loro.</u> Forse mi sono sentita alla prova di fronte a dei cambiamenti, quando ho iniziato l’esperienza del nido per me è stata un po’ una messa alla prova, è vero che io avevo già fatto il tirocinio, però una cosa è fare il tirocinio ed un’altra cosa è dover fare da sola alcune cose in un contesto di lavoro, dove si verificano continui imprevisti, e questo sia sul piano cognitivo che emotivo. Sul piano relazionale mi sono sentita un po’ alla prova quando ho coordinato il nido di Sorrento ... messa alla prova perché mi trovavo di fronte persone con le quali non era possibile dialogo.</i>	BS
Il dubbio relativo al raggiungimento degli obiettivi educativi	Estratto 6 – Intervista 8 D: <i>“mi sono sentita alla prova ... per il timore di dover solo pensare</i>	

proposti rappresenta un passaggio obbligato per cogliere il vero senso dell'esperienza educativa nei nidi in esame.	<i>cose nuove, di dover cambiare tutti quegli aspetti che non andavano, poi a livello professionale anche l'inizio del mio secondo anno da coordinatore, perché soprattutto nel primo anno era tutto una scoperta, avevo sempre il dubbio: mi chiedevo: "faccio bene o non faccio bene?" Poi, iniziare il secondo anno da coordinatore e vedere che ero riuscita ad entrare nella modalità giusta nel fare le cose, prendevo ogni giorno sempre più coraggio, mi sentivo più esperta, e poi parallelamente avevamo apportato tutti i cambiamenti per poter migliorare l'organizzazione dei nidi".</i>	
---	---	--

Prima di trattare la dimensione dei bisogni di formazione, ci dedicheremo alla trattazione di un aspetto che riteniamo di notevole importanza, ovvero quelle esperienze professionali, che dai professionisti coinvolti nella ricerca, vengono intese come vere e proprie messe alla prova da un punto di vista formativo.

Le situazioni professionali che comportano un cambiamento imprevisto vengono intese come una messa alla prova. La motivazione ad interrogarci su quali esperienze di formazione possano favorire maggiormente un processo di crescita professionale, ci ha indotto a prendere in considerazione delle situazioni *prova*, ossia quelle situazioni professionali e/o formative dalle quali scaturisca una messa alla prova del professionista, ossia quelle situazioni dove la stessa rappresentazione ideale della professione può essere messa alla prova (Vanini De Carlo, 2014).

Difatti, le esperienze professionali possono comportare una revisione degli apporti teorici attraverso la quale i professionisti possono pervenire a nuove prospettive di pensiero ed azione professionale. Dall'analisi del materiale delle interviste sono emersi molteplici elementi che ci portano ad inquadrare le situazioni che comportano un cambiamento imprevisto come prove formative, ossia quali esperienze che comportano una messa alla prova, uno spiazzamento (Baudouin, 2010; Baudouin, Fretigné, 2013)

proficuo ad una crescita umana, professionale, oltreché ad una revisione delle pratiche professionali, al fine di produrre maggiore benessere individuale ed organizzativo.

7 - Lo stupore sperimentato all'interno delle pratiche educative si traduce in una "formazione interrogante"		
L'interrogarsi costantemente sul proprio percorso formativo è fondamentale per cogliere gli aggiustamenti necessari per una azione educativa veramente efficace.	Estratto 1 – intervista n. 17 R: "... alla formazione associa inevitabilmente la pratica, evoluzione, crescita, impegno, contesto per pensare e rivedere le cose. <u>Perché credo che una formazione per essere significativa debba sempre partire dalle difficoltà, dai dubbi, dalle domande che ti vengono nel corso delle pratiche di lavoro ... Anche questa esperienza di intervista in realtà ha rappresentato un tempo dedicato per ripensare alle esperienze formative, professionali, a dedicare un po' di tempo a se stessi, lontano dalla routine quotidiana. Mi sono sorpresa molto rispetto a ciò che emerge, ... quasi naturalmente. Hai modo di capire meglio chi sei come professionista e come funzioni, si riattiva la memoria professionale che è spesso offuscata dalla routine di tutti i giorni, e per cui sei portata a vedere tutto come scontato.</u>	BS
Lo stupore di fronte ai molteplici imprevisti legati alle pratiche educative implementate quotidianamente dagli operatori è l'unico mezzo per rafforzare la funzione formativa ed educativa del gruppo di lavoro.	Estratto 2 – intervista n. 14 G: " <u>La volontà di non appiattirsi nella routine e di sperimentare quotidianamente la possibilità di innovare qualche aspetto delle attività, delle pratiche, magari avvalendosi anche di qualche input che ci viene da bambini stessi, che sono i protagonisti delle attività. La capacità di sorprendersi e non di spaventarsi o intimidirsi rispetto ad un imprevisto, perché dall'imprevisto c'è sempre da imparare qualche cosa</u> ".	BS
La vita a contatto con i bambini dei nidi	Estratto 3 – intervista n. 7 F: " <u>Ciò che dà senso alla pratica e poi</u>	

rappresenta per l'operatore professionale l'unica soluzione concreta allo stupore formativo legato alla varietà di imprevisti educativi che interrogano ed aggiornano costantemente il curriculum e la funzione educativa dell'operatore.	<i>alla voglia di apprendere e di fare formazione è soprattutto <u>la voglia di stare al passo con il bambino che spesso a sorpresa ci supera, e quindi sia dalla pratica che dalla teoria a me rimane spesso quel senso di inadeguatezza misto a stupore se non riesco a leggere alcuni segnali dei bambini, però nello stesso tempo mi rimanda una serenità nel momento in cui riesco a trovare quel canale di comunicazione, che poi nella pratica diventa il vivere bene quotidianamente con il bambino, spesso proprio da un evento sorpresa, [...] ti arriva la soluzione ad un dubbio, ad un problema</u>".</i>	<div data-bbox="1242 294 1299 336">BS</div> <div data-bbox="1218 588 1323 630">BS/BO</div>
---	--	--

Lo stupore sperimentato all'interno delle pratiche educative si traduce in una "formazione interrogante".

Gli operatori sostengono di meravigliarsi rispetto ad alcune situazioni che si verificano nell'ambito delle pratiche professionali quotidiane. Uno stupore che si manifesta quando un'esperienza richiama concetti e presupposti non sufficientemente stabili in noi (Einstein, 1979).

La sinergia tra stupore e apprendimento fa riferimento al modello teorico dell'autoformazione o dell'apprendimento autodiretto, ovvero a quel processo che vede il soggetto in una posizione attiva rispetto alle conoscenze ed esperienze che sperimenta (Knowles, 1975, 1980, 1984; Mezirow, 2003)²⁹. Da questo punto di vista il sapere e la

²⁹ Knowles ha introdotto il concetto di apprendimento autodiretto (self-directed learning), definendolo come un processo che ha come obiettivo quello di far acquisire ai soggetti un livello sempre più elevato di autonomia, analogamente Mezirow, ritiene che, nell'elaborare il pensiero, l'uomo si avvale di un sistema di significati, di complesse strutture di credenze, e assunzioni psico-culturali che gli permettono di filtrare ed interpretare l'esperienza personale. In questo modo, l'esperienza viene organizzata e resa coerente, ma allo stesso tempo tali strutture limitano la percezione perché vincolata da un significato consolidato nella struttura di significati. Perché quest'ultima subisca un cambiamento, occorre realizzare una discussione critica. Solo in questo modo si garantisce che i significati prospettati per l'assunzione da parte del soggetto siano valutati criticamente e riformulati in modo tale da rendere più permeabile la prospettiva di pensiero del soggetto. Cfr. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. Knowles, M.

conoscenza sono sempre il prodotto di una cooperazione, ovvero di una cooperazione conversazionale, in tal caso, la stessa vita sociale può essere intesa come una successione di interazioni che comportano continue costruzioni e negoziazioni di significati (Formenti, 1998).

L'apprendimento di un soggetto avviene sempre all'interno di un contesto caratterizzato da determinati elementi culturali, sociali, pertanto la costruzione della conoscenza è sempre il risultato di una mutua e reciproca influenza di fattori soggettivi e contestuali.

Se l'apprendimento è da intendersi come un processo "situato", in quanto collocato in un determinato tempo e spazio, caratterizzato dagli artefatti culturali, dalle trame di significato e dalle relazioni sociali presenti in un dato contesto (Lave e Wenger, 1991) allora ogni esperienza di apprendimento è unica e particolare proprio in funzione dei diversi contesti in cui ha luogo.

In base ad una tale prospettiva, i prodotti delle attività cognitive non restano solo nella mente del soggetto, ma vengono a depositarsi nell'ambiente socio culturale e fisico che lo circonda divenendo anche per quest'ultimo apprendimenti autentici e significativi (Perkins, 1993).

Da questo punto di vista, al soggetto viene riconosciuto un ruolo attivo, nel senso che, in relazione alle varie esperienze, assume su di sé la responsabilità di determinate scelte ed azioni, ma al contempo è importante riconoscere anche che "ciò che circonda il soggetto partecipa intrinsecamente ai processi apprenditivi e cognitivi, non solo in quanto fonte di input cognitivi e/o destinatario di azioni cognitive, ma in quanto vero e proprio veicolo cognitivo" (Santoianni, Striano, 2003, p. 89-90).

L'esperienza, pertanto, costituisce un fattore dal quale non si può prescindere, in quanto rappresenta la struttura dei presupposti entro cui l'esperienza pregressa incorpora e trasforma la nuova esperienza (Mezirow, 2003). L'esperienza prima, durante e dopo

S., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass; Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide in transformative and emancipatory learning*", Jossey-Bass Inc; Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

l'apprendimento rappresenta la fonte, il prodotto e lo scaffolding (Bruner, 1976) dell'apprendimento lifelong, ed è un processo questo che orienta le scelte e le azioni soggettive (De Carlo, 2014). Come sostiene Strollo:

“Nell’ambito della visione eco-sistemica, pertanto, l’inserzione della nozione di contesto nello studio dei processi di cambiamento appare concettualizzata in modo da offrire un’immagine di uomo inteso non soltanto come polo *reattivo* all’ambiente, ma anche come essere *proattivo*, capace cioè di iniziative proprie non provocate: emerge, in altri termini, un’immagine di uomo, da un lato, vincolato dall’ambiente, ma che al contempo impone dei vincoli a esso attraverso [...] L’uomo, a seconda del contesto *di cui è parte* e non in cui è inserito, può presentare caratteristiche assolutamente nuove e imprevedute, che a livello precedente non solo non esistevano, ma non erano neanche immaginabili a partire dalle condizioni nelle quali si trovava allora il sistema”(Strollo, 2008, p. 106).

L’autoformazione, in tal senso, esprime la capacità dell’individuo a divenire autore della sua formazione durante tutto l’arco della vita, apprendendo dalle esperienze che lo sorprendono e che facilitano l’attivazione di un pensiero interrogante. In questi casi gli operatori fanno riferimento ad una sorta di riorganizzazione delle esperienze, che grazie all’emergere di aspetti nuovi, inediti favorisce lo sviluppo di capacità di accomodazione traducendosi in un’opportunità di apprendimento (Boutinet, 2014).

5.4.2 Le categorie periferiche

Dall’analisi del materiale trascritto relativo alle interviste sono emerse, come ribadito in precedenza, anche delle categorie periferiche, i cosiddetti *partial meaning* (Mortari, 2007, p. 177) ovvero, quei significati che non sono estensivamente condivisi, ma che ci consentono ugualmente di integrare e comprendere i vari elementi che compongono l’essenza stessa del fenomeno (Sità, 2012).

L'analisi del materiale, pertanto, ci ha consentito di rilevare non solo delle core categories, cioè qualità estese, ma anche categorie più periferiche, intese come qualità parziali.

Difatti, l'esito di una descrizione completa si traduce in un "significato laminato" (Mortari, 2007, p. 92) composto da differenti qualità (estese e parziali) che danno conto dell'interezza e delle diverse sfaccettature che caratterizzano il fenomeno studiato (Ibidem, p. 196).

Riportiamo di seguito i frammenti tratti dalle interviste e trattati per l'individuazione di categorie periferiche:

<i>La formazione efficace è una formazione che passa attraverso un tempo concordato</i>		
<p>Il tempo formativo deve essere necessariamente un tempo concordato con i soggetti in formazione, altrimenti l'operatore professionale perde i contenuti formativi fondamentali per la giusta evoluzione del rispettivo percorso professionale.</p>	<p>Estratto 1- Intervista n. 10 <i>V: ... mi viene in mente un libro interessante da leggere, [...] <u>mi viene in mente però anche che questo libro sia mio e che io quindi possa avere il tempo di leggerlo in silenzio e di apprendere con calma ogni capitolo ... e come se questo libro stesse in una biblioteca, [...] ed io posso scegliere quando andare a sfogliarmelo ovvero vorrei poter scegliere io quando mi sento di vivere dei momenti di formazione, mi riferisco ad una formazione che non sia costretta, [...] avendo ognuno di noi la propria vita personale, capita che la formazione la devi inserire in spazi ed in tempi ristretti e questa è una criticità dei momenti formativi che io avverto. Io ho trovato tanti benefici nei percorsi di formazione però l'unica pecca è avvicinarsi ad essa con l'ansia oppure con la noia ed invece non c'è cosa più bella che avvicinarti a qualcosa di nuovo con la volontà, il tempo, e lo spirito giusto".</u></i></p>	<p>BS</p>
		<p>BS</p>

<p>Emerge l'importanza di evitare una formazione costretta degli operatori dei nidi, la quale non condurrebbe gli operatori verso i veri obiettivi formativi da perseguire per il benessere dei bambini dei nidi.</p>	<p>Estratto 2- Intervista n. 1 <i>R: “<u>In genere da un percorso formativo ci si aspettano degli input, anche delle novità, [...] cioè un contesto che abbia una valenza ri-generativa, dove dal confronto di gruppo possano venire fuori nuove idee, ... e quindi una formazione che abbia luogo in un contesto rilassato, dove i tempi di formazione siano concordati con gli operatori</u>”</i></p>	<p>BS/BO</p>
<p>La formazione fatta in distensione, che consente agli operatori di conciliare al massimo i tempi della propria vita, è l'unica capace di accrescere le conoscenze educative del gruppo di lavoro.</p>	<p>Estratto 3 – intervista n. 17 <i>R: “Attualmente stiamo facendo un corso di formazione [...] che ci porta a riflettere sul nostro modo di porsi con i bambini, di interagire con i genitori. È un corso che ci ha dato molto, l'unico inconveniente è che si tratta di una formazione molto intensa: ho trovato spesso complicato conciliare lavoro, famiglia, formazione. <u>Questo poi ti porta a non vivere in maniera distesa l'evento formativo, perché magari sei stanca, sei altrove con la testa ... e così corri il rischio di non portarti nulla dall'esperienza formativa, questa diventa un'occasione mancata per te e per il gruppo, per la cooperativa stessa</u>”.</i></p>	<p>BS</p> <p>BO/BS</p>

La formazione efficace è una formazione che passa attraverso un tempo concordato

Su questa categoria vogliamo fare una riflessione più articolata perché chiama in causa molteplici aspetti che sono collegati al discorso della formazione continua, quali il tema della conciliazione tempi di lavoro/formazione – famiglia³⁰. Dalle riflessioni delle

³⁰Le politiche europee pongono molta attenzione al tema della conciliazione, difatti l'Unione Europea nella Agenda di Lisbona, si propone di contrastare ed eliminare la discriminazione di genere, individuando tutta una serie di strumenti concreti per favorire la conciliazione tra dimensione professionale e vita privata. Anche l'Italia si sta ponendo in continuità con le politiche europee: un importante passo avanti in tale direzione è rappresentato dalla legge 8 marzo 2000, n. 53, recante “*Disposizioni per il sostegno della*

operatrici emerge il bisogno di concordare maggiormente i tempi della formazione in modo da vivere in maniera distesa e pienamente partecipata il tempo dedicato all'aggiornamento ed alla formazione.

Questo non sempre risulta possibile perché i professionisti, soprattutto se donne, riescono faticosamente ad “armonizzare le esigenze del lavoro con quelle della famiglia” (Corsi, 2003, p. 48). Eppure, tra gli operatori intervistati vi è la lucida consapevolezza che un'organizzazione può garantire livelli di qualità nei servizi solo se agli operatori viene offerta la possibilità di implementare continuamente conoscenze, competenze, saperi. Si ritiene che la promozione della qualità coinvolge tutti gli attori presenti in un sistema e quindi si presenta come un processo di negoziazione.

Da ciò deriva l'opportunità di integrare sinergicamente il punto di vista pedagogico degli operatori con quello della gestione nella ricerca comune di obiettivi ed azioni che siano in grado di dare efficacia agli interventi ed attività educative. Diventa, pertanto, auspicabile l'implementazione di momenti di formazione i cui tempi vengano negoziati con gli operatori, in modo da consentire alle professionalità “di sentirsi appieno parte integrante dell'organizzazione e pienamente responsabile della continua qualificazione dei servizi educativi” (Catarsi in Catarsi, Sharmhad, 2012, p. 22).

2- La formazione degli operatori dovrebbe coinvolgere la dimensione corporea		
L'esperienza formativa va coniugata di pari passo all'aspetto emozionale che ne deriva, solo in questo modo gli operatori professionali potranno arricchire il bagaglio cognitivo dei bambini dei nidi.	Estratto 1 – intervista n. 1 <i>R: “a volte nei corsi di formazione noi adulti, viviamo le stesse esperienze che poi faremo rivivere ai bambini, quindi quest'impatto emotivo che quell'esperienza ha su di noi, se uno la vive veramente,[...] tutte le emozioni che a quell'esperienza sono legate, in conseguenza è molto più facile farle rivivere ai bambini. Sono convinta che</i>	

maternità e paternità, per il diritto alla cura ed alla formazione e per il coordinamento dei tempi della città”. La legge 53/2000, pertanto sostiene da un punto di vista finanziario le imprese che implementano azioni di conciliazione lavoro/famiglia. Cfr. Commissione delle Comunità Europee (2000). Commissione Memorandum sull' Apprendimento Permanente, [SEC(2000) 1832 Bruxelles; Commissione Europea, 2005, *European Report on quality indicators of lifelong learning*, Bruxelles; Commissione Europea, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva, Bruxelles, 2010. http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/futuro_ue/europa_2020_it.htm.

Santoian, Striano, 2004). Una tale prospettiva rintraccia nella corporeità gli elementi fondamentali di un modello teorico di formazione che integra sinergicamente nella soggettività la componente cognitiva ed espressivo – comunicativa. Una formazione che valorizza il corpo favorisce:

- l'acquisizione di competenze e capacità espressive che facilitano la relazione e la comunicazione con l'altro;
- l'integrazione di saperi tradizionalmente separati;
- l'apprendimento e la valorizzazione delle esperienze personali e professionali;
- lo sviluppo di competenze trasversali che contribuiscono ad alimentare la professionalità ed a implementare abilità procedurali, ovvero quelle capacità che portano ad individuare soluzioni innovative rispetto alla soluzione di un problema (Cunti, 2006, 2008; 2015; Lupoli, in Sarracino & Lupoli, 2001).

5.5 I Profili professionali emergenti dall'analisi fenomenologica

Negli ultimi anni numerose ricerche hanno approfondito il tema della formazione dell'identità professionale del personale educativo (Bullough, 1997; Connelly & Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf, Bond, Dworet, & Boak, 1996). Cosa contribuisce a formare l'identità dei professionisti dell'educazione? Sembrerebbe in base a numerosi studi e ricerche che l'identità delle professionalità educative sia influenzata dalla percezione che il professionista ha di sé stesso, ed al contempo dalla rappresentazione che gli altri hanno della sua funzione.

Cooper e Olson (1996) fanno notare che l'identità professionale è multiforme: fattori storici, sociologici, psicologici e culturali possono influenzare la rappresentazione personale dell'educatore. L'identità professionale è influenzata, pertanto, non solo dalle concezioni ed aspettative degli altri, ovvero rispetto a ciò che un insegnante dovrebbe conoscere e fare, ma anche rispetto a ciò che un insegnante considera importante nella propria professione e/o che vive nell'ambito delle esperienze pratiche, oltreché rispetto al proprio background personale (Tickle, 1999, 2000).

In altri studi l'enfasi è posta sui processi di riflessione o di autovalutazione ritenuti indispensabili per lo sviluppo dell'identità professionale (Cooper & Olson, 1996).

Quindi, la formazione delle professionalità educative è concepita come un processo *in progress* che coinvolge l'interpretazione e la re-interpretazione delle esperienze (Kerby, 1991). Attraverso le auto-valutazioni, l'identità professionale è continuamente informata, formata e riformata come sviluppo individuale e modificata attraverso l'interazione con gli altri (Cooper & Olson, 1996).

A partire dagli anni 90' è emersa anche una letteratura sulla narrativa e le storie del personale educativo (Elbaz, 1991; Schubert, 1991; Whiterell e Noddings, 1991) ed in particolare, gli studi, di Connelly e Clandinin (1980, 1985, 1986, 1999), si riferiscono esplicitamente alla narrazione dell'identità professionale degli insegnanti.

Connelly e Clandinin (1999) si riferiscono all'identità professionale in termini di "storie di vita".

Storie che rappresentano una modalità per favorire il passaggio alla conoscenza professionale (Clandinin, 2003). Attraverso la narrazione, gli insegnanti si impegnano in narrazioni che 'teorizzano' le pratiche e sulla base di questo, gli insegnanti possono scoprire e modellare la loro identità professionale e conseguentemente danno vita a storie nuove e diverse (Bullough, 1997).

Si tratta di storie personali modellate dalle proprie conoscenze, valori, sentimenti, e scopi; ma al contempo sono anche storie collettive, modellate dalle tradizioni dei contesti professionali dove il professionista lavora e, anche se un po' implicita nel lavoro di Connelly e Clandinin (2003) il più ampio contesto sociale, culturale e storico all'interno del quale le storie sono vissute (Elbaz-Luwisch, 2002).

Sulla base di questi studi, ovvero di studi e ricerche sulle storie che rappresentano le identità professionali sono state identificate alcune caratteristiche che sono ritenute essenziali per la formazione dell'identità professionale del personale educativo, ovvero:

- l'identità professionale consiste in un processo continuo di interpretazione e re-interpretazione di esperienze (Kerby, 1991), un concetto questo che corrisponde all'idea che lo sviluppo delle professionalità educative non conosce soste, anzi può essere visto come un processo di apprendimento permanente (Day, 1999). In base ad una prospettiva di sviluppo professionale continuo, la formazione dell'identità professionale del personale educativo sollecita non solo una risposta alla domanda "chi mi

trovo ad essere in questo momento? " ma, sicuramente, anche una risposta alla domanda: "chi voglio diventare ? ";

- l'identità professionale implica sia un livello personale che un livello, sociale, di contesto. Il personale educativo è tenuto a pensare e a comportarsi in modo professionale, ma lo sviluppo dell'identità professionale non comporta semplicemente l'adozione di caratteristiche professionali, tra cui conoscenze e attitudini che sono prescritte: le professionalità educative si differenziano anche nel modo in cui considerano queste elementi distintivi ed a seconda del valore che personalmente loro attribuiscono;
- l'agentività è un aspetto fondamentale per la formazione dell'identità professionale del personale educativo (Cauldron & Smith, 1999). Difatti, si manifesta nella capacità del soggetto di prendere decisioni in un determinato momento della vita, di acquisire ed implementare competenze, di accedere a determinate esperienze per raggiungere obiettivi individuali, tenendo presente le possibilità ed i vincoli che può presentare un contesto di riferimento (Biasin, 2012).

Da questo punto di vista la stessa carriera professionale costituisce un concetto centrale, nel senso che rappresenta una condizione processuale articolata le cui fasi intermedie costituiscono dei microcontesti organizzatori di interazioni, funzioni e pratiche.

All'interno di tale percorso professionale viene attribuita rilevanza al ruolo che il soggetto ricopre, la definizione ed il perfezionamento dei comportamenti professionali, l'impegno e la motivazione del soggetto nell'esecuzione delle attività professionali ed in linea con quelle che sono le aspettative del contesto organizzativo (Patrizi, 2005).

Il percorso di professionalizzazione coinvolge attivamente il soggetto in quanto lo stimola a confrontare i propri modelli del ruolo ricoperto con le aspettative che vengono dal contesto organizzativo; in un'ottica temporale tale funzione di confronto tende a sviluppare la dimensione interpretativa del ruolo, ovvero del ruolo agito nel contesto professionale, attribuendogli una certa autonomia rispetto a quelle attività professionali

prescritte, in tal modo la funzione professionale esercitata nelle diverse situazioni organizza e ridefinisce di volta in volta le modalità prescritte.

Se è vero che il professionista diviene attore della propria carriera nella misura in cui apprende ad investire nella dimensione interpretativa del proprio ruolo (Patrizi, 2005), allora avvalendoci dell'analisi fenomenologica abbiamo cercato di intercettare gli indicatori dello stile professionale applicato dagli operatori coinvolti nel percorso di ricerca.

Pertanto, attraverso l'analisi fenomenologica delle interviste trascritte, sono stati individuati tre stili lavorativi prevalenti, ovvero quegli atteggiamenti professionali particolarmente diffusi tra le 20 professionalità implicate nella ricerca. Per l'identificazione dei profili lavorativi si è proceduto ad una comparazione tra gli elementi distintivi emersi dalla lettura di ogni singola intervista trascritta.

Operativamente, quindi, dalle interviste trascritte di ciascun soggetto sono state sintetizzate delle descrizioni, contenenti i significati che da ciascuna narrazione prendono progressivamente forma. Successivamente le varie descrizioni sono state messe a confronto con l'obiettivo di individuare dei profili professionali.

Tale processo, che ha portato all'individuazione di tre profili, è stato finalizzato ad acquisire una visione analitica dei dati per cogliere i significati che gli operatori attribuiscono alla loro esperienza professionale (Sità, 2012). Illustriamo, di seguito i tre stili lavorativi:

Stile interrogante: gli operatori che possiedono un tale stile avvertono ed assumono interamente la responsabilità connessa al proprio ruolo professionale. Da ciò deriva una certa intransigenza verso il proprio operato, un rigore che conduce l'operatore ad interrogarsi sistematicamente, a valutare il proprio fare quotidiano ed a cercare le risposte adeguate per ogni situazione : *“Cerco di offrire alle mie colleghe, ai bambini ed alle famiglie prima di tutto il mio tempo e la mia voglia [...] di cercare di rispondere nel modo più funzionale e coerente possibile alle tante domande che possono nascere quotidianamente. (Filomena, coordinatrice pedagogica).*

“Il desiderio di formazione di un professionista gli viene da interrogativi e curiosità che nascono nell'ambito della pratica quotidiana, ad esempio un semplice desiderio di approfondire un aspetto di una disciplina, oppure perché il professionista sente dentro di

sé il desiderio di colmare mancanze rispetto al ruolo che svolge e che sente di dover integrare con altre competenze, abilità ... e pensiamo a quante competenze deve possedere un educatore o un coordinatore per poter essere sempre all'altezza del ruolo professionale. (Monica, coordinatrice di nido).

Emerge la chiara consapevolezza che il nido, oltre a rappresentare un luogo educativo e di cura per i piccoli utenti, è concepito dai professionisti che vi lavorano come un contesto di apprendimento, ovvero un luogo all'interno del quale incrementare sempre nuova professionalità.

Parliamo di una professionalità, quella educativa, che è caratterizzata dal potenziamento continuo di diverse competenze (competenze psicopedagogiche, metodologiche, culturali, relazionali, etc.) che debbono essere presenti tutte in maniera integrata ed equilibrata per garantire la qualità costante di un servizio.

Dal senso di responsabilità, connesso al proprio ruolo professionale, deriva la ferma intenzione di osservare quotidianamente il contesto di lavoro, per individuarne le situazioni problematiche, le disfunzioni ed impegnarsi attivamente a porvi rimedio: “*faccio bene o non faccio bene?*” [...] “*Mi sono interrogata più volte su cosa non andava. Ad un certo punto, ho iniziato insieme al mio organico a fare cambiamenti [...] È stato molto complicato poiché partivamo tutte da una situazione iniziale a cui eravamo abituate e che andava mutata; [...] sembrava che non riuscissimo mai a trovare la soluzione ottimale. Poi, ragionando durante un'equipe, è arrivata la svolta: mi sono detta: “osserviamo i bambini e proviamo a farci guidare da loro”! tutto ha iniziato a prendere forma*” (Diana, Coordinatrice di nido).

Le diverse competenze indicate in precedenza sono indispensabili, ma sembrerebbe che la competenza riflessiva, ovvero la capacità di interrogarsi costantemente, rappresenti un po' la competenza chiave per i professionisti dell'educazione che si confrontano quotidianamente con situazioni complesse per cui: “*la possibilità di interrogare le situazioni nel nostro lavoro è fondamentale, anche perché molto spesso io come coordinatrice devo fare i conti con molte resistenze, e con gli agiti che molto spesso diventano degli automatismi tanto per intenderci. Spesso poi ci vuole anche flessibilità nel senso che se c'è un bambino che oggi ha un sonno più agitato[...]noi dobbiamo concedere a questo bambino anche la possibilità, la flessibilità - e questo noi lo*

facciamo- di concedergli un suo spazio che non sia il dettato di quella che è la ritualità giornaliera”(Giovanna, Coordinatrice).

Le educatrici sono pienamente consapevoli che le attività consuete debbano essere aperte all'accoglienza del nuovo, dell'inedito, dell'inusuale in quanto: *“Ciò ti consente di verificare le cose, inizi a chiederti se hai realmente risposto ai bisogni dei piccoli. Inizi a pensare. È qualcosa a cui raramente ci si dedica negli ambienti di lavoro. Pensare. Invece, spesso si cade in preda all'ansia e quindi diventa più rassicurante la routine”* (Ornella, operatrice per l'infanzia);

Appare evidente che le operatrici sono consapevoli dell'importanza di apprendere dalle esperienze nel mentre le vivono e quindi della necessità di sperimentare una forma di razionalità euristica-riflessiva identificata come dimensione fondamentale per una epistemologia della pratica professionale (Striano, 2001).

La possibilità di sperimentare la capacità di interrogazione e di analisi delle attività professionali è considerata strategica per la promozione di un apprendimento individuale e collettivo, in quanto favorisce un collegamento tra la dimensione teorica e quella pratica (Schön, 1983). *“La sola teoria non ti serve in quei casi: ci vuole piuttosto un atteggiamento [...]ad osservare in modo sistematico le situazioni a non cercare subito facili risposte, ma a confrontarsi con i colleghi, a valutare con tranquillità gli elementi di una situazione, a fidarti anche del consiglio del collega ... a non temere come spesso accade il confronto con il collega, oppure il sostare in una situazione di dubbio, incertezza”(Giovanna, Operatrice per l'infanzia);*

Le operatrici ritengono che lo sviluppo del sé professionale di un educatore si realizzi attraverso la promozione di una “tensione al cambiamento, intesa come propensione a muoversi nella direzione di un allenamento riflessivo sul proprio ruolo, su funzioni e modi di esprimere il proprio sé professionale, nell'esercizio delle competenze connesse al proprio posizionamento organizzativo” (Patrizi et al., 2003, p. 25).

Stile operazionalizzante: gli operatori che presentano tale atteggiamento professionale cercano di intercettare il risvolto concreto di ogni evento:

“Ho cercato di tradurre queste indicazioni metodologiche ma al tempo stesso le ho rielaborate e concretizzate assecondando la mia vena personale (Carmina, educatrice);

“[...] avverto il bisogno di poter trasformare le indicazioni teoriche in tracce operative, confortata dal fatto che poi ricevo dei riscontri positivi sia su di me – quindi sull’operatore che li mette in atto, sia sul bambino che poi è l’utente. Su di me perché nell’operare prendiamo la giusta misura per fare le cose”(Valeria).

Agli educatori spetta, quindi, la funzione di introdurre nella routine delle attività degli elementi innovativi per rispondere sempre in maniera adeguata ai vari bisogni educativi dei piccoli utenti.

“Il nostro è un lavoro che ci insegna tanto tutti i giorni e secondo me in questo tipo di lavoro non esistono modelli standard rigidi da dover rispettare... Veniamo continuamente messi alla prova da situazioni complesse, e l’unico modo per metterti veramente in gioco è quello di operare in maniera autentica, ci devi mettere del tuo, la risposta professionale che metti in opera va sempre un po’ oltre i comportamenti prescritti. (Annalisa, Coordinatrice).

Nell’ambito delle pratiche quotidiane ci sono alcuni aspetti che dovrebbero caratterizzare costantemente la professionalità dell’educatore dei nidi sono riassumibili nella:

- tensione verso un’articolazione del proprio lavoro capace di tenere conto dei bisogni del bambino, ma anche di sostenere i genitori, accettando le emozioni spesso contraddittorie che accompagnano il primo processo di autonomia e distacco fra bambini e genitori;
- capacità a progettare l’ambiente e di proporre esperienze che assecondino lo sviluppo sociale e cognitivo, secondo i ritmi di ogni bambino.
- riflessione sulla delicatezza della condivisione delle cure fra famiglia e nido, nel rispetto della centralità della famiglia e della storia personale di ogni bambino;
- osservazione del bambino, finalizzata ad accompagnarlo nel suo percorso di crescita individuale, favorendo il consolidarsi della sua identità ed espressione del sé, attraverso il gioco e altre attività educative (Rossi, 2002).

Da questo punto di vista, il professionista operazionalizzante non interviene sempre, osserva e valuta adeguatamente le situazioni rispetto alle quali intervenire: *“un educatore deve imparare ad osservare bene il contesto per avere ben chiare le dinamiche di un contesto e se del caso intervenire per risolvere qualche situazione problematica. [...] Il*

suo intervento invasivo, inopportuno rischia di ostacolare la creatività, l'autonomia del bimbo. Il bimbo deve apprendere a fare da solo per raggiungere un risultato. Solo così ha la possibilità di sperimentarsi e di rendersi conto di avere delle risorse. Lo stesso discorso vale anche in rapporto ai propri colleghi" [...] "nel senso che un educatore non può pensare di avere sempre ragione su tutto. Tutt'altro [...] Questo significa che il confronto e la condivisione con i colleghi è fondamentale, ti consente di superare le difficoltà, i momenti di empassé, e ti consente di crescere come struttura, di comprendere quelli che sono i nuovi obiettivi da raggiungere" (Carmina).

Il professionista che adotta il criterio dell'operatività non si chiude in un frenetica e cieca operatività, bensì sembra favorevolmente disposto a confrontarsi con i colleghi. La condivisione ed il confronto sono considerate strategie efficaci per crescere insieme professionalmente. Quindi, parliamo di un senso operativo che non riduce, non sottovaluta l'importanza delle emozioni, tutt'altro la dimensione emotiva è ritenuta fondamentale per la promozione di apprendimenti significativi.

Inoltre, attraverso le emozioni il professionista può apportare un contributo "personale", "autentico" nell'espletamento delle pratiche quotidiane: " [...] noi adulti viviamo le stesse esperienze che poi faremo rivivere ai bambini, quindi l'esperienza se uno la vive veramente è molto più facile farle rivivere ai bambini. Sono convinta che quelle esperienze che trasmettono anche emozioni sono poi quelle che comportano un apprendimento significativo nei bambini. L'educatore, attraverso le emozioni porta nella pratica quello che un po' è il suo essere personale, la sua autenticità, quindi tutte queste esperienze ti formano e tu (educatore) sei anche un po' il risultato di tutte queste esperienze che danno vita a quei saperi e a quelle conoscenze che poi non le riconosci neanche più perché fanno parte di te. (Carmina).

"Premesso che a mio parere tutti i giorni si impara qualcosa che ti forma, esistono però dei giorni "molla" come io amo definirli. I periodi "molla" sono quelli che ti lanciano un passo più avanti. Per me un periodo "molla" è stato sicuramente il periodo dell'ambientamento di quest'anno, un periodo che ha messo a dura prova la mia professionalità [...] ma quello che ho imparato è che bisogna restare lucidi, non perdere il contatto con la dimensione operativa, [...] mettersi in gioco, fare appello alle risorse,

ai saperi personali, nel senso di autenticamente personali. (Angela, operatrice per l'infanzia).

Mettersi in gioco professionalmente significa accogliere, aprirsi a tutte quelle situazioni complicate che ti portano a ridefinire un po' tutto, in questi casi un approccio concreto, progettuale aiuta il professionista a non sentirsi troppo in difficoltà, anche perché è proprio il contesto professionale che ci legittima ad attivarsi. *“Spesso quando ci troviamo di fronte ad una situazione complessa ci facciamo prendere dalla tentazione di andare a spulciare libri e questo può anche starci, ma spesso la risposta la possiamo trovare se ragioniamo in termini operativi. La pratica rappresenta un'esperienza illuminante perché ci sono tante cose che uno dà per scontate. Questi aspetti diventano evidenti proprio lavorando sul campo (Iolanda, operatrice per l'infanzia).*

Stile Innovativo: gli operatori ai quali è stato attribuito uno stile innovativo non temono la possibilità di intercettare e sperimentare nuove soluzioni organizzative. Un desiderio di rivedere ed innovare che porta il soggetto a stare continuamente in formazione, mettersi in gioco: *“Io sono laureata in lettere moderne e quindi le scienze pedagogiche non sono state parte dei miei studi, [...] “Con il corso Opi (Operatore per l'infanzia) ho approfondito quindi la mia formazione rispetto all'infanzia, e penso che la migliore scuola sia l'esperienza quotidiana con i bambini e quindi la possibilità di raccontare l'esperienza, le pratiche quotidiane” (Stefania, operatrice per l'infanzia).*

Il professionista innovativo è aperto al confronto con i colleghi, in gioco c'è l'opportunità di apprendere sempre qualcosa di nuovo, e conseguentemente è sempre predisposto a sperimentare e a cogliere dalle esperienze e dal contesto stesso di lavoro nuovi spunti per rigenerare ed innovare sia le pratiche quotidiane con gli utenti sia il rapporto con i colleghi: *“Ad esempio noi a Castellammare come nido abbiamo lavorato in un ambiente disagiato perché non c'erano molti giochi e creavamo noi dei giochi per i bambini, e quella posso senz'altro dire che è stata un'esperienza fondamentale perché, quando a breve apriremo il nuovo nido a Castellammare, sarà più facile per me. [...] Lavorare in quell'ambiente dove tutto era inventato un pò da noi operatori mi ha insegnato a darmi da fare, ad inventarmi ogni giorno qualcosa di nuovo, ad essere io parte attiva dell'ambiente” (Mariarosaria, educatrice).*

“L’educatore non deve temere di sperimentare nuovi percorsi”[...] Attualmente sto frequentando un corso per insegnare yoga, che ritengo una disciplina utilissima da proporre sia ai bambini per aiutarli nella concentrazione e coordinazione, che alle educatrici”[...] Spesso capita che nei contesti di lavoro ci sono professionisti che temono l’introduzione di aspetti nuovi: il gruppo in questo può rappresentare una risorsa perché ti dà la forza di lasciarti andare alle novità[...] Lavorando in gruppo ci siamo date l’opportunità di sperimentarci creativamente, ovvero costruire giochi, creare manufatti” (Stefania, operatrice).

L’innovazione non nasce da una fredda razionalità, diversamente sono tirate in ballo le emozioni, la funzione corroborante delle emozioni, difatti:

“Il nido è una realtà dove non ci si può adagiare nella routine consolidata, visto che abbiamo la responsabilità di contribuire ad un armonico sviluppo dei bimbi a noi affidati penso che dobbiamo essere sempre all’altezza di questo compito ed innovare a partire dall’esistente, Il confronto e la condivisione ti consentono di pensare a percorsi nuovi da sperimentare poi a livello pratico” (Simonetta, coordinatrice di nido).

“Spesso proprio a partire dalle emozioni nascono nuovi spunti, idee da realizzare [...] mi rendo conto che le emozioni ci aiutano ad esprimerci in maniera più autentica con i bimbi e con i colleghi”. [...] L’emozione e la fisicità danno una maggiore consapevolezza di sé come persona, quindi una formazione intesa come spazio per mobilitare maggiormente il corpo, la voce, per esprimere la gioia, l’allegria, etc.” (Stefania, operatrice).

Di seguito, uno schema che riporti 3 stili professionali individuati ed abbinati alle 20 professioniste intervistate

Fig. 6 - Gli stili professionali del personale educativo della cooperativa Prisma

Stile Interrogante	Stile Operazionalizzante	Stile Innovativo
Filomena	Carmina	Stefania
Monica	Valeria	Mariarosaria
Diana	Annalisa	Lella
Giovanna	Angela	Antonella
Ornella	Iolanda	Simonetta
Raffaelina		
Rossella		
Giovanna		
Valentina		
Maria		

5.6 L'analisi cinetica: la promozione di un'intellegibilità delle “prove” biografiche

Quali le implicazioni formative della narrazione intesa quale dispositivo di lavoro pedagogico (Striano, 2002) ovvero di una formazione che privilegia il racconto di sé, delle esperienze professionali, di quelle esperienze che mettono alla prova?

“Il paradigma della narrazione è divenuto uno dei più significativi nell’attuale cultura dell’educazione” (Striano, 2006, p. 64) ed il racconto di sé, orale o scritto che sia, è una delle manifestazioni più genuine della *cura sui* in quanto il soggetto nell’inaugurare un proprio racconto biografico concede tempo ed attenzione al sé.

Il racconto implica una *cura sui* perché comporta una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, sulle esperienze che hanno messo alla prova il sé (Striano, 2006). Le narrazioni giocano un ruolo preponderante nel processo di significazione delle esperienze.

Baudouin & Frégné (2013) sostengono l’opportunità di analizzare con più attenzione le esperienze formative e professionali degli adulti, confrontati sempre più spesso con condizioni di vulnerabilità, ovvero con situazioni che mettono alla prova, che chiedono ai soggetti la mobilitazione di competenze e risorse personali (Baudouin, 2010, Baudouin

& Pita, 2014; Friedrich & Pita Castro, 2014). Le narrazioni biografiche, pertanto, non rappresentano un semplice elenco di eventi vissuti o di azioni intraprese, ma al contrario sono una combinazione di progetti, di saperi, etc. che costituiscono una totalità significativa.

All'interno dei racconti soggettivi trovano una loro configurazione le prove biografiche, dove il racconto di una situazione o evento che ha messo alla prova dà accesso alla soggettività del soggetto narrante che organizza la narrazione in funzione di ciò che egli ritiene significativo rispetto alla propria storia.

In questo caso, il racconto non è la semplice riproduzione (orale o scritta) del passato, poiché la realizzazione della narrazione soggettiva è in se stessa il luogo di una nuova, inedita prova - come avremo anche modo di verificare dai racconti delle operatrici implicate nel nostro percorso di ricerca – in quanto comporta la mobilitazione dell'insieme delle risorse narrative per rilanciare la propria storia (Baudouin, Leclerc, 2013).

La focalizzazione sulle prove biografiche accorda una rilevanza centrale agli eventi marcati, agli episodi di rottura o di conferma identitaria, e quindi in questo favorisce una presa di consapevolezza rispetto ai saperi ed alle competenze capitalizzate e/o mobilitate dai soggetti stessi.

Le narrazioni, luoghi privilegiati della soggettività e della riflessività, nel nostro percorso di ricerca hanno inaugurato lo spazio di una doppia “*prova*” biografica (Baudouin, 2010; Baudouin & Leclerc, 2013; Baudouin & Fretigné, 2013) comportando per il soggetto la “*messa in racconto*” di sé e delle proprie esperienze professionali ed al contempo la visibilizzazione del proprio “*capitale biografico*”, (Delory Momberger, 2010) ovvero di quelle risorse soggettive mobilitate in determinate situazioni, in funzione di un progetto di sviluppo, insieme, umano e professionale.

In base ai nostri obiettivi di ricerca, si è pensato di ricorrere ad un modello di analisi composito, ovvero abbinare l'analisi fenomenologica all'analisi cinetica, modalità adottata da Baudouin (Baudouin, 2009, 2010, Baudouin e Fretigné, 2013) per l'analisi dei racconti biografici, prodotti in una situazione di scambio orale e successivamente trascritti integralmente.

Dopo l'analisi fenomenologica si è pensato, pertanto, di ricorrere all'analisi cinetica (Baudouin, 2010) in quanto consente di analizzare in maniera più ravvicinata il ruolo dei vincoli e delle risorse intervenienti in un percorso biografico soggettivo. Introduciamo così il concetto di “*prova*”.

Per “*prova biografica*” intendiamo sia uno spazio/tempo circoscritto, micro-pedagogico entro cui si realizza un evento formativo per il soggetto, un evento che si rivela formativo perché comporta cambiamenti e aggiustamenti che mettono in moto o in discussione competenze, energie e passioni, sia anche un'occasione attraverso la quale gli individui nel raccontarsi realizzano un'esperienza di apprendimento (la prova del racconto di sé) perché diventano consapevoli di questi guadagni formativi (Delory Momberger, 2010).

L'analisi delle variazioni di velocità di un racconto (la sua economia cinetica) permette di verificare il trattamento differente dei periodi biografici, l'andamento della messa in trama del racconto ed i vincoli che incidono sulle rappresentazioni dell'azione. La codifica cinetica di un testo consente così di conoscere il regime cinetico di ogni testo, ovvero il rapporto tra tempo cronico corrispondente all'età del soggetto ed il numero di caratteri utilizzati. (Baudouin, Pita, 2006).

L'analisi cinetica rende visibile, e quindi rappresentabile la diversità dell'economia cinetica di un testo rispetto ad un altro: la codifica delle periodizzazioni permette di rilevare che la velocità di un racconto non è mai costante, ma al contrario possiede una rilevante difformità interna.

L'aspetto essenziale e caratteristico di tale analisi è quella di individuare le forme particolari dell'economia cinetica propria a ciascuna narrazione, evidenziando come anche il flusso cronologico del tempo è soggettivizzato, ovvero mette in evidenza di volta in volta alcune caratteristiche rispetto ad altre (Vanini De Carlo, 2014, p.150). La cinetica come sostiene Vanini De Carlo (ibidem) prende in considerazione le prove narrativizzate, dunque il costruito di prova è centrale in questa tipologia di analisi.

La prova si presenta quale mediatore analitico per una *messa in intrigo* di sé nella narrazione. Si parte dall'ipotesi che i regimi espressivi rallentati evidenziano la presenza di prove e di dimensioni significative per colui che si racconta. Vengono prese in considerazione quelle parti narrative che prendono uno spazio rilevante all'interno

dell'economia cinetica di un singolo racconto, proprio perché ritenute soggettivamente significative si ritiene che meritino di essere raccontate nel dettaglio e comprese pienamente.

Difatti, raccontare una storia, un vissuto singolare richiede necessariamente l'organizzazione del materiale biografico in periodi all'interno dei quali trovano posizionamento le azioni e gli eventi (...) il racconto stabilisce necessariamente una relazione tra lo svolgimento della storia e lo sviluppo scritturale del racconto (Baudouin, 2010, p. 150).

L'analisi cinetica risulta particolarmente indicata non solo per verificare la pregnanza delle categorie individuate in sede di analisi fenomenologica, altresì si rivela un dispositivo analitico funzionale a studiare le esperienze biografiche degli adulti, ed "in particolar modo di adulti in formazione, confrontati a situazioni di performance, più generalmente di prova" (Baudouin, Fretigné, 2013, p.1).

L'analisi cinetica, dando una forma intelligibile alla prova biografica del soggetto, consente di rendere conto di alcune dimensioni di un percorso di vita o di un percorso professionale.

Pertanto, dopo aver analizzato i racconti di tutte le operatrici attraverso un'analisi fenomenologica ermeneutica che ci ha consentito l'individuazione di categorie centrali e periferiche, si è pensato di procedere con un'analisi cinetica per intercettare e categorizzare le prove implicite nel racconto delle tre operatrici selezionate.

Abbiamo preso in considerazione il caso di 3 professionalità educative, selezionati in base a due precisi criteri: 1) selezione dei racconti di tre operatrici che utilizzano diversi stili professionali, ovvero Filomena, in rappresentanza del gruppo di operatrici che adottano uno *stile interrogante*, Carmina, in rappresentanza del gruppo che utilizza uno *stile operativo* ed infine Stefania, che fa parte del gruppo di operatrici che adottano uno *stile innovativo*; 2) selezione dei tre racconti sulla base di una caratterizzazione delle "prove" biografiche delle operatrici prese in considerazione. Attraverso l'analisi cinetica sono stati realizzati 3 grafici, uno per ogni racconto biografico ed un grafico di comparazione delle velocità dei tre racconti selezionati per desumere elementi comuni e/o differenti caratterizzanti i tre percorsi biografici.

Misurare l'economia cinetica dei racconti individuali ci ha consentito di aderire alla logica della prova come analizzatore e di considerare che "le dimensioni intercettate ed evidenziate nelle interviste trascritte degli operatori sono da guardare ed indagare più da vicino, in quanto luoghi particolarmente significativi per l'educatore in termini di questioni e prospettive professionalizzanti (Vanini De Carlo, 2014).

Dai grafici si nota che rispetto all'intervallo di tempo ci sono degli eventi che occupano molto spazio-tempo nell'intervista, ovvero corrispondono ad un rallentamento nel tempo complessivo della narrazione, un po' come se si trattasse di veri e propri episodi zoom, episodi questi che prendono un posto importante nell'economia temporale del racconto, ovvero si tratta di un'esperienza/vissuto rispetto alla quale il professionista ha sentito la necessità di ricorrere ad un tempo maggiormente "dedicato" per metterlo in parola.

In coerenza con il quadro teorico della prova come operatore analitico noi concludiamo che queste esperienze rivestono per i soggetti narranti un significato particolare. Tale modalità di analisi (Baudouin, 2010) ci ha consentito una sorta di triangolazione di metodo, nel senso che ha rappresentato una modalità di verifica e conferma delle evidenze individuate dall'analisi fenomenologica, e quindi di riconoscere l'evenienza di alcuni aspetti ritenuti fondamentali per la formazione e la professionalizzazione degli operatori educativi operanti nei nidi.

Attraverso l'utilizzo combinato dell'analisi fenomenologica con l'analisi cinetica si è pervenuti alla messa in evidenza di quelle dimensioni ritenute particolarmente significative per gli educatori.

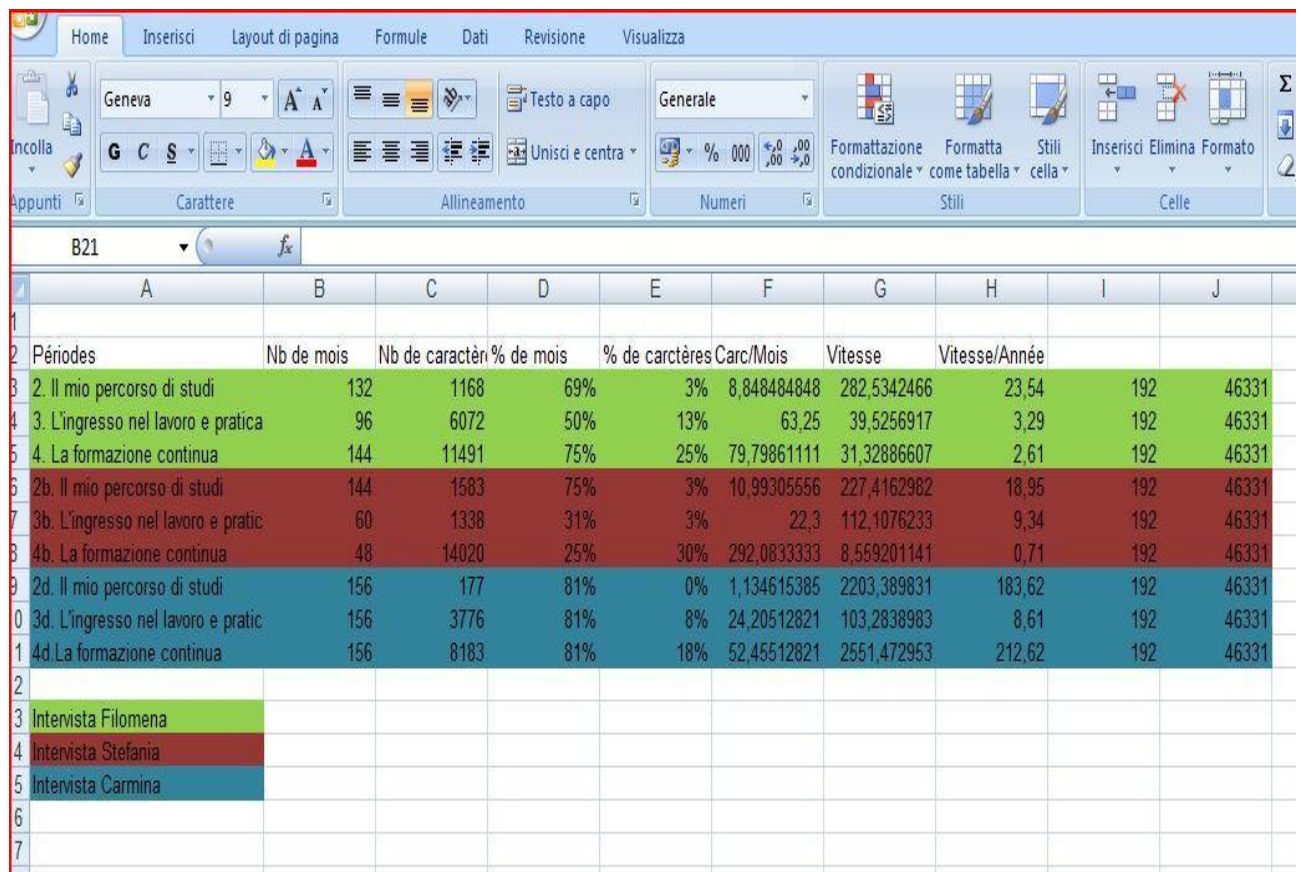
La misura della velocità dei racconti ha rappresentato la seconda fase del nostro lavoro di analisi dei tre racconti selezionati dal corpus. Ogni intervista fenomenologica, una volta trascritta è stata trattata individuando dei periodi temporali presi in considerazione dal narratore che sono stati riorganizzati su un asse temporale cronologico (Vanini De Carlo, 2014, p. 225).

Ogni periodo è stato evidenziato con un colore diverso, poi si è proceduto ad un conteggio dei caratteri corrispondenti per la trascrizione di tale sezione, e ciò ha permesso di recuperare il posto che l'educatore gli ha accordato nell'economia generale del suo racconto.

Il numero dei caratteri è stato inserito in un foglio Excel in modo da poter calcolare per ogni periodo il rapporto tra il tempo considerato (in mesi) e il posto accordato in (numero di caratteri). La successiva trasformazione di questo rapporto in pagine per anni di vita ha consentito la produzione di un grafico per ogni racconto selezionato.

Di seguito riportiamo con finalità esemplificativa il foglio excel utilizzato per il calcolo della velocità delle narrazioni delle quattro operatrici educative selezionate.

Fig. 1. - Il calcolo della velocità dei racconti di Filomena, Stefania, Carmina



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2	Périodes	Nb de mois	Nb de caractères	% de mois	% de caractères	Carc/Mois	Vitesse	Vitesse/Année		
3	2. Il mio percorso di studi	132	1168	69%	3%	8,848484848	282,5342466	23,54	192	46331
4	3. L'ingresso nel lavoro e pratica	96	6072	50%	13%	63,25	39,5256917	3,29	192	46331
5	4. La formazione continua	144	11491	75%	25%	79,79861111	31,32886607	2,61	192	46331
6	2b. Il mio percorso di studi	144	1583	75%	3%	10,99305556	227,4162982	18,95	192	46331
7	3b. L'ingresso nel lavoro e pratic	60	1338	31%	3%	22,3	112,1076233	9,34	192	46331
8	4b. La formazione continua	48	14020	25%	30%	292,0833333	8,559201141	0,71	192	46331
9	2d. Il mio percorso di studi	156	177	81%	0%	1,134615385	2203,389831	183,62	192	46331
10	3d. L'ingresso nel lavoro e pratic	156	3776	81%	8%	24,20512821	103,2838983	8,61	192	46331
11	4d. La formazione continua	156	8183	81%	18%	52,45512821	2551,472953	212,62	192	46331
12										
13	Intervista Filomena									
14	Intervista Stefania									
15	Intervista Carmina									
16										
17										

Come si può notare dal foglio Excel, il contenuto delle interviste è stato suddiviso per periodi, ad ogni periodo è stato anche attribuito un titolo ed inoltre i tre racconti sono stati evidenziati con tre colori differenti.

Di ogni periodo è stato calcolato il numero complessivo di caratteri utilizzati per la descrizione delle esperienze e degli eventi che hanno caratterizzato un determinato intervallo di tempo. Ogni narrazione risulta, pertanto, suddivisa in base ai seguenti intervalli temporali:

- il mio percorso di studi e la mia vocazione;
- l'ingresso nel mondo del lavoro e la pratica quotidiana;
- la formazione continua.

Qual'è l'apporto dell'analisi cinetica ai fini della nostra ricerca? Ci siamo avvalsi di una doppia analisi fenomenologica e cinetica perché ci premeva l'idea di dare visibilità ad una dimensione biografica globale (corso di vita), oltretutto ad un'area biografica circoscritta.

La differenza tra l'analisi fenomenologica e quella cinetica risiede in una attenzione diversa alla dimensione tempo. L'analisi cinetica favorisce il recupero e la focalizzazione di dimensioni biografiche significative rispetto ai racconti selezionati: attraverso l'elaborazione di grafici, abbiamo avuto la possibilità di focalizzare le varie fasi temporali che corrispondono a determinate passaggi e/o momenti di vita degli adulti.

Diventano frazionabili e osservabili le varie fasi della vita adulta: i grafici (fig. 1. 2. 3. 4.) elaborati attraverso l'analisi cinetica hanno consentito di cogliere l'invisibile, di ingrandire il frammento temporale, di scoprire l'importanza attribuita dai soggetti alle diverse fasi temporali che hanno caratterizzato il rispettivo corso di vita adulta. Tale modalità di analisi ci consente di scoprire l'importanza ed i significati che ciascun soggetto in formazione, attribuisce agli eventi, ovvero, nel nostro caso specifico, alle diverse fasi della vita, che spesso si connotano come fasi di transizione.

L'analisi cinetica di Baudouin, (Baudouin, 2010, Baudouin Fretigné, 2013) attraverso la trasposizione grafica di ogni singolo corso di vita ne favorisce una visione per ingrandimenti e focalizzazioni delle varie fasi di vita, quindi rappresenta un dispositivo analitico che consente di dare visibilità, spessore alle *prove* biografiche.

L'analisi cinetica, introducendo una segmentazione significativa dell'esperienza biografica ci consente, anche attraverso il confronto con i dati emergenti dall'analisi fenomenologica, di mettere in evidenza la dinamicità in fieri che connota in maniera singolare le esperienze dei soggetti.

Nel merito, Dubar e Paiva (2012) nel testo “Il segreto di Alvino” introducono il tema delle differenze significative individuate in tre racconti successivi riguardanti lo stesso soggetto, Alvino, il quale in ogni narrazione mette l’accento su dimensioni per lui significative (Vanini De Carlo, 2014, p. 149). Secondo questi autori la dimensione cinetica presuppone che ogni elemento prende, nella narrazione, un posto proporzionale all’importanza che il narratore gli attribuisce³¹.

5.6.1 Tre profili per l’analisi cinetica

Come illustrato precedentemente, per l’analisi cinetica abbiamo preso in considerazione i racconti di tre operatrici ognuna delle quali adotta uno dei tre stili professionali (stile interrogante, operativo, innovativo) individuati attraverso l’analisi fenomenologica dei 20 profili professionali e che lavorano all’interno dei nidi rispettivamente in qualità di Coordinatrice pedagogica (Filomena); educatrice (Carmina); Operatrice per l’infanzia (Stefania). Presentiamo di seguito, attraverso una galleria di ritratti, le tre operatrici educative riportando delle informazioni generali sul loro profilo professionale oltre ad alcune peculiarità che ci hanno incoraggiato nel selezionare i loro racconti per la realizzazione dell’analisi cinetica.

³¹L’analisi cinetica è stata utilizzata in recenti ricerche. Cfr. Pita Castro, J.C. (2012). *Incertitude et réalisation de soi - Comprendre les nouvelles formes de construction identitaire*. Thèse de doctorat. Genève: Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18485>. Vanini De Carlo, K. (2013). Vanini De Carlo, K. (2014), *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d’enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. (Thèse en Sciences de l’Education), Université de Genève, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41631/>. In particolare, alla base della ricerca di Pita J. C. si pone una domanda: perché gli individui desiderano impegnarsi in un settore di attività caratterizzato dall’incertezza, dalla precarietà ? Perché e come certi individui persistono malgrado le prove che riserva loro la vita? Confrontando i racconti di artisti in divenire, J-C. Pita Castro dona visibilità alla costruzione identitaria dei giovani artisti nel tempo, un tempo caratterizzato al contempo dall’incertezza e dall’aspirazione di autorealizzazione; nella ricerca di Vanini De Carlo, invece, sono stati analizzati dei percorsi d’inserzione di insegnanti.. A tal fine è stato concepito un metodo di costruzione dei dati oggetto di analisi: il portfolio biografico che ha comporta oltre un racconto biografico, anche delle tracce che testimoniano i percorsi dell’insegnante e che egli considera significative rispetto a ciò che l’insegnante è divenuto nel tempo. I risultati mettono in evidenza : un sistema di tre tipi di prove funzionanti come un modello che distingue i percorsi di costruzione del se professionale; la costruzione di quattro forme identitarie; differenti tendenze nelle modalità di soggettivizzazione dei saperi di riferimento. L’importanza di prendere in conto il pensiero biografico, ovvero la capacità di raccontarsi e di attribuire un senso agli eventi vissuti - si conferma una modalità appropriata per pensare e realizzare la formazione delle professionalità educative.

Filomena, Coordinatrice pedagogica dei nidi

Nel 1993 si iscrive al liceo classico, poi dopo la maturità classica nel 1997 decide di iscriversi alla facoltà di Scienze dell'Educazione. Si laurea nel 2003 e dopo pochi mesi dal conseguimento della laurea inizia a lavorare con la Cooperativa Prisma nei Servizi per l'infanzia sul Servizio ADM, ovvero l'Assistenza Domiciliare ai Minori. Dopo 3 anni, nel 2006, comincia a lavorare sui nidi come educatrice e poi, come coordinatrice del nido Benzoni di Sorrento, del nido Le Coccole di S. Agata e dell'asilo nido Montemare di Meta di Sorrento. Dal 2011 ad oggi ricopre il ruolo di Coordinatrice Pedagogica dei sei nidi d'infanzia gestiti dalla Cooperativa Prisma.

Già al momento dell'iscrizione all'Università c'era la volontà di scegliere questo lavoro, difatti Filomena, decide di intraprendere gli studi in Scienze dell'Educazione ed al terzo anno sceglie l'indirizzo di Educatore Professionale, quindi ha già le idee ben chiare perché è un lavoro che a lei piace molto. Si tratta di una scelta vocazionale, un'autentica vocazione. Al termine del corso di studi all'Università Filomena entra in Cooperativa e da lì comincia il suo lavoro.

Inizialmente non subito sui nidi, i primi anni Filomena lavora in strutture educative per adolescenti, poi dal 2006 in poi, in base a decisioni prese dall'organo direttivo della cooperativa si concentra interamente sui nidi. Filomena, quindi, inizia il suo percorso sui nidi, prima in qualità di coordinatrice di un solo asilo nido, poi contemporaneamente di due nidi e dal 2012, anno in cui viene presa la decisione di unire tutti i nidi sotto la direzione di un unico coordinamento pedagogico, Filomena riveste la funzione di Coordinatrice pedagogica dei nidi di Prisma.

Stefania, Operatrice per l'infanzia

Nel 1998 si iscrive al Liceo Classico intenzionata a fare un percorso di studi volto all'insegnamento. Nel 2003, dopo la maturità si iscrive alla Facoltà di lettere e filosofia dell'Università Federico II perché è sempre stata molto affascinata dalla letteratura ed il suo obiettivo è inizialmente quello di insegnare, e nel 2007 consegue la laurea triennale.

Poi, completa il percorso di studi conseguendo la laurea specialistica in Filologia Moderna (percorso italianistico) nel 2010. Poi nel 2010, durante il percorso universitario, comincia a lavorare presso la Cooperativa Prisma come operatore socio-educativo nel

servizio di Assistenza Domiciliare ai Minori (ADM) riuscendo a conciliare sia lo studio sia l'assistenza domiciliare pomeridiana.

Nel 2012 frequenta un corso di formazione professionale come Operatore per l'infanzia in modo da poter lavorare nei nidi d'infanzia. Dal settembre del 2012 comincia a lavorare come operatore per l'infanzia presso il nido Spazzolino di Anacapri dove tuttora lavora. Dal 2012 inizia a seguire corsi di formazione e perfezionamento presso la cooperativa. Stefania si laurea in Lettere moderne e quindi le scienze pedagogiche non sono parte dei suoi studi, ma nonostante questo il mondo dell'infanzia l'ha sempre affascinata.

Lavorare nel sociale le piace molto, anche perché, prestando servizio in qualità di assistente domiciliare ai minori presso famiglie che hanno difficoltà, sente di fare un lavoro utile, ovvero ... “riesce nel suo piccolo ad essere di aiuto”. Con il corso Opi (Operatore per l'infanzia) Stefania approfondisce la sua formazione rispetto all'infanzia, ma ritiene che la migliore scuola sia l'esperienza quotidiana con i bambini ed il confronto professionale con le colleghe.

Stefania ritiene che il lavoro quotidiano ed il confronto inerente le pratiche formino il professionista, un confronto che qualifica le esperienze professionali, quelle esperienze che assumono un valore significativo soprattutto quando si fa un lavoro che piace e che appassiona.

Carmina, Educatrice

Terminate le medie 1989/90 la madre l'incoraggia ad iscriversi al Liceo Classico. Pur piacendole tanto lo studio, Carmina non si sente pronta a dover trascorrere molto tempo sui libri.

Pensa allora di iscriversi al Liceo Pedagogico, dentro di lei sente che non si tratta di una scelta consapevolissima, però poi si appassiona a materie come la pedagogia, la psicologia, ma soprattutto alla pedagogia e così nell'anno scolastico 1994/95 si diploma con un voto abbastanza basso, ovvero 37/60. Successivamente si iscrive all'Università decisa a fare molto meglio.

Quindi, da qui deriva la scelta di iscriversi a Scienze dell'Educazione, e poi durante il percorso universitario, nell'ultimo anno, quando sta preparando già la tesi inizia a fare il

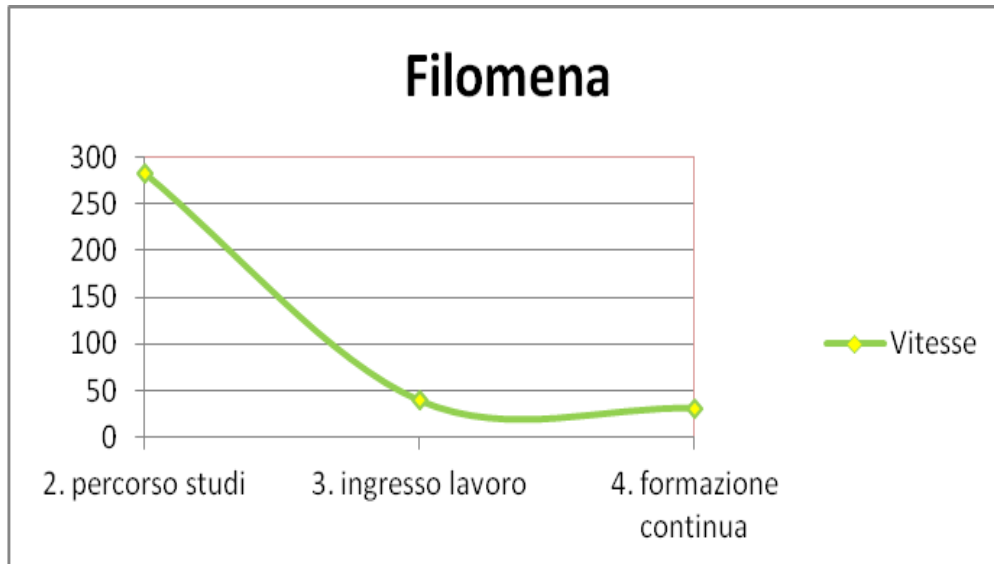
servizio civile a Napoli in un asilo nido. In realtà, il servizio civile lo deve fare in una comunità per minori a rischio, però poi viene scelta per farlo in un asilo nido, quindi da quel momento comincia il suo percorso professionale di educatore dei nidi d'infanzia.

Così nel marzo del 2003 si laurea in Scienze dell'Educazione nell'Indirizzo Educatori Professionali con voto 100/110. La prima esperienza "professionalizzante" di Carmina è quella del servizio civile, quindi di un anno vissuto in una scuola, a stretto contatto con bambini da sei mesi ai sei anni. Si tratta di una scuola di Napoli basata su un metodo molto particolare, il metodo Reichiano, dove si attribuisce molta importanza al corpo ed al movimento.

Appena finito il servizio civile i responsabili del nido le chiedono di restare a lavorare con loro, e continua a lavorare in tale contesto per circa 5 anni. Questa è per Carmina una esperienza altamente significativa, sia perché è la sua prima esperienza di lavoro, sia perché ha l'opportunità di lavorare e confrontarsi con un team affiatato che le consente di crescere professionalmente come educatrice.

Di seguito, riportiamo i grafici che illustrano l'andamento della velocità del racconto delle singole operatrici in riferimento alle tre periodizzazioni temporali, ovvero il percorso di studi (Diploma, Studi Universitari, Formazione professionale); ingresso nel mondo del lavoro e pratica professionale quotidiana e quello della formazione continua .

Grafico 1 - Il calcolo della velocità di Filomena



La prova “organizzativa” di Filomena

Come vediamo, dal grafico 1 si evince che Filomena, coordinatrice pedagogica dei nidi, focalizza il suo racconto prevalentemente sulla fase dell’ingresso al lavoro e sulle pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 39,5256917 ed numero complessivo di 6072 caratteri) e sulla formazione continua (con un indice di velocità pari a 31,32886607 e con un numero complessivo di 11.491 caratteri) mentre il periodo degli studi (scuola secondaria, università) è trattato brevemente (con un indice di velocità pari a 282,5342466 e con un numero complessivo di 1.168 di caratteri).

Dall’analisi cinetica, pertanto, si deduce che la fase della scuola superiore e dell’università non hanno rappresentato dei momenti particolarmente significativi per Filomena. Diversamente, l’ingresso nel mondo del lavoro, la pratica quotidiana e la formazione continua rappresenterebbero degli *apici* biografici (Demetrio, 2002) ovvero esperienze “prova” e quindi altamente significative. Perché per Filomena queste due fasi temporali rappresentano delle esperienze “prova”? La risposta è insita nel suo racconto biografico.

Difatti, Filomena comincia a lavorare sui nidi inizialmente come educatrice, poi come coordinatrice di vari nidi e nel giro di pochi anni si ritrova coordinatrice pedagogica dei sei nidi d'infanzia gestiti dalla Cooperativa Prisma.

In breve tempo è investita da grandi responsabilità che non la spaventano perché Filomena ama profondamente il suo lavoro, aveva le idee ben chiare già al momento dell'iscrizione universitaria, desiderava laurearsi in Scienze dell'Educazione per poter fare l'educatrice, un lavoro che a lei piace molto.

Filomena si impegna molto nel suo lavoro, un lavoro che non conosce soste e che la porta di frequente anche "altrove" per conoscere altre realtà educative dove attingere spunti e idee per migliorare l'organizzazione dei nidi Prisma che sono solo agli inizi della loro storia. Filomena è presa da mille dubbi e interrogativi, ma questo non inibisce il suo desiderio di crescita professionale, tutt'altro: *"è sempre bello incontrare persone che ti danno suggerimenti e che ti aprono nuove strade, però forse anche per carattere mio mi pongo sempre l'interrogativo : "perché non ci sono arrivata io? perché non sono andata così a fondo?" io spesso personalmente alcune cose le percepisco, altre le faccio però poi non lascio traccia sufficiente e nello stesso tempo non gli attribuisco il giusto valore, per me c'è il valore però non lo comunico, non lo esternalizzo e soprattutto non lascio traccia.* Filomena ritiene che si può definire esperienza tutto ciò che ci consente di intercettare rilanci e nuove prospettive.

Il momento dell'intervista rappresenta per la coordinatrice così come per le altre operatrici, il tempo di una doppia prova, ovvero della *prova* di un professionista che si racconta (a se stesso ed al ricercatore nel momento dell'intervista), ed al tempo stesso la *prova* di un professionista che racconta le esperienze che lo hanno messo alla prova.

Difatti, Filomena sostiene: *"Ora, in questo momento in cui ne parlo e ne ho avuta l'occasione (si fa riferimento al momento preciso dell'intervista) mi rendo conto che ciò che mi ha messo alla prova è scoprire che alcuni step non li formalizzo e non li documento come invece andrebbe fatto è un po' una prova perché ho avuto la possibilità di pensare, riflettere su alcune cose e conseguentemente comunicarle ad una terza persona[...]."*

Filomena quotidianamente si mette in discussione, si interroga sulle disfunzioni organizzative e sui cambiamenti da avviare e lo fa anche nel momento dell'intervista,

difatti: *“Quindi fare un lavoro di registrazione dei cambiamenti, e di ricognizione delle attività, aspetto questo che è legato anche alla funzione di coordinamento ed è la parte che un po’ manca a tutti i nidi e che invece è proprio fondamentale, anche per avere una carta d’identità nel momento in cui arriva un genitore, o chiunque è interessato al servizio per poter presentare le nostre attività. [...] stiamo facendo un percorso di crescita dove sicuramente ci siamo messi in discussione e quindi questa è la parte per cui personalmente ogni volta io mi metto in discussione [...]e sento che forse dovrei anche lavorare un po’ di più sulle mie competenze organizzative e comunicative per interagire meglio con gli operatori.*

Il racconto “prova” di Filomena diventa inevitabilmente il medium per recuperare tutti i tasselli che hanno caratterizzato l’andamento di un processo non solo soggettivo, ma anche organizzativo.

Quella di Filomena è una prova “organizzativa”, così l’abbiamo definita perché è perfettamente in linea con quello che è il mandato professionale della coordinatrice, ovvero Filomena sente la responsabilità professionale di stimolare la capacità progettuale e di documentazione degli operatori dei nidi per poter lavorare in sinergia con l’amministrazione comunale e gli altri servizi per l’infanzia.

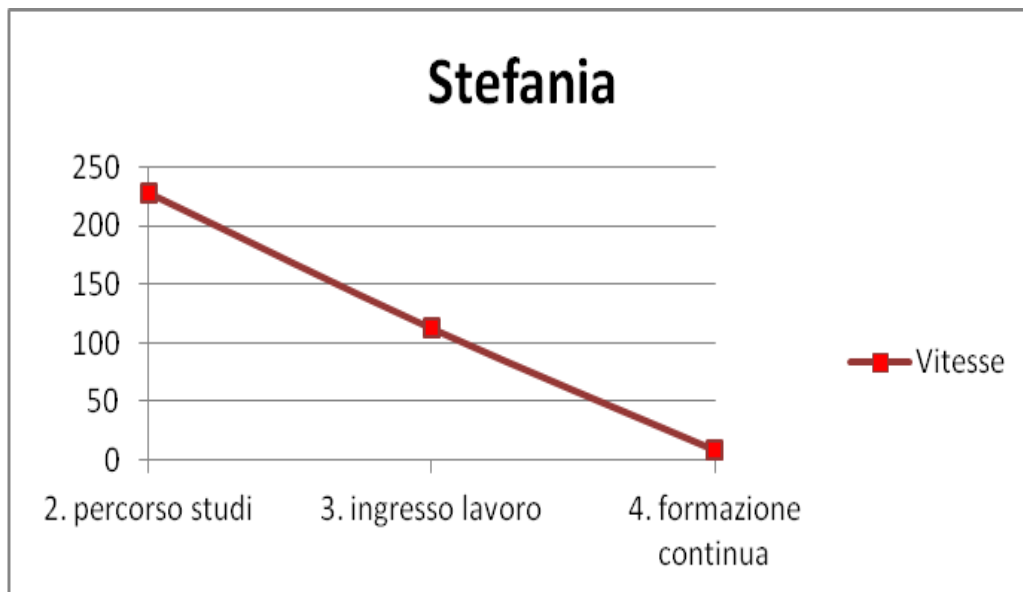
Filomena è perfettamente consapevole che in qualità di coordinatore pedagogico deve maggiormente investire nell’implementazione di competenze organizzative poiché uno dei suoi compiti fondamentali è il buon funzionamento delle equipe dei nidi, ed al riguardo è auspicabile potenziare le competenze comunicative in modo da favorire una adeguata interazione con gli operatori e con tutti gli attori presenti sul territorio ed direttamente implicati nella realizzazione di un progetto educativo.

Difatti sostiene Filomena : *“ho visto che anche il colloquio che io faccio con i genitori fa parte del quotidiano che per me ha una grande importanza e che spesso non viene verbalizzato, così come spesso nel pomeriggio facciamo una programmazione delle attività da fare, però poi non c’è una storia di tutto quello che si fa”. [...] Le cose stanno piano piano cominciando a cambiare, nel senso che le osservazioni che facevo in equipe con il mio gruppo di operatrici adesso hanno una forma perché stanno nel diario di bordo, però il lavoro che c’è da fare con la parte adulta, ovvero con i genitori o con gli enti esterni, sicuramente è da migliorarsi”.*

Come vediamo la *prova organizzativa* di Filomena si gioca tutta sull'evenienza di consapevolezza: il racconto biografico favorisce la riflessione sul proprio ruolo professionale, sui gap da colmare. Filomena sente su di sé la responsabilità di favorire il funzionamento delle equipe di lavoro dei singoli nidi, che abbisognano della sua supervisione sistematica e continua.

Al riguardo, Filomena avverte la necessità di implementare le proprie competenze comunicative e di documentazione per incoraggiare una proficua interazione tra gli operatori educativi, ed altresì per dare visibilità esterna al progetto educativo dei nidi. È fondamentale che l'esperienza possa trovare una propria forma documentale ed essere riconosciuta, condivisa, solo così i contesti lavorativi diventano contesti di apprendimento per sperimentare e sperimentarsi altrimenti.

Grafico 2 - Il calcolo della velocità di Stefania



La prova *professionalizzante* di Stefania

Come vediamo, dal grafico n. 2 si evince che Stefania, operatrice per l'infanzia presso il nido Spazzolino di Anacapri, centra il suo racconto prevalentemente sulla fase della formazione continua (con un indice di velocità pari a 8,559201145 e con un numero complessivo di 14.020 caratteri) e poi sul periodo inerente l'ingresso al lavoro e le pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 112,1076233 e con un numero complessivo di 1.338 caratteri) mentre il periodo degli studi (scuola secondaria, università) analogamente al racconto di Filomena è illustrato sinteticamente (con un indice di velocità pari a 227,4162982 e con numero complessivo di 1583 di caratteri).

Stefania si iscrive e frequenta con dedizione e impegno il Liceo classico in quanto intenzionata a fare un percorso di studi volto all'insegnamento. Dopo la maturità si iscrive alla facoltà di Lettere Moderne dell'Università degli studi di Napoli Federico II dove consegue la laurea triennale e poi quella specialistica in Filologia Moderna.

Dopo la laurea comincia a lavorare presso la cooperativa Prisma come operatore socio-educativo nel servizio di assistenza domiciliare ai minori. Stefania svolge con soddisfazione un lavoro per il quale non si è formata: si è laureata in lettere moderne e quindi le scienze pedagogiche non sono state parte dei suoi studi, ma nonostante questo il mondo dell'infanzia l'ha sempre affascinata.

Visto che le scienze psico-pedagogiche non fanno parte del suo background formativo, Stefania si sente costantemente alla *prova* nel contesto di lavoro, all'interno del quale cerca di cogliere spunti di riflessione e di innovazione, Stefania attraverso il racconto rievoca esperienze che, seppur complesse e faticose, l'hanno aiutata a “*venire fuori professionalmente*”, ovvero a capitalizzare le conoscenze e le competenze per poter esercitare al meglio il proprio ruolo professionale all'interno dei nidi.

Stefania, provenendo da un percorso di studi accademici non attinente ai saperi ed alle conoscenze pedagogiche, sente l'esigenza di investire maggiormente nella formazione continua e nelle opportunità formative offerte dal contesto lavorativo.

La pratica quotidiana l'ha duramente messa alla prova, ma sicuramente c'è stata anche la volontà di mettersi in gioco, di mettersi alla prova, una prova vissuta e condivisa con le colleghe del nido. Difatti, Stefania dice:

“Credo che le esperienze, anche se faticose, assumono un valore significativo soprattutto quando fai un lavoro che ti piace, che ti soddisfa. Io ho dovuto investire maggiormente nella formazione perché provengo da un indirizzo di studi che non ha attinenza con il lavoro sui nidi. Con il corso Opi (Operatore per l’infanzia) ho approfondito la mia formazione rispetto all’infanzia, ma penso che la migliore scuola sia l’esperienza quotidiana con i bambini e quindi la possibilità di raccontare l’esperienza, le pratiche quotidiane [...] L’esperienza di lavoro quotidiano mi ha fatto venire fuori professionalmente, anche perché io vengo da un percorso di studi, e quindi anche di formazione differente, non avevo le basi di pedagogia e quindi l’inserimento professionale, ma in generale il lavoro sul campo ha avuto ed ha un impatto rilevante, è una continua messa alla prova.

Abbiamo definito *professionalizzante* la prova di Stefania, difatti, come vediamo l’operatrice per l’infanzia sente il bisogno di crescere professionalmente, di mettersi alla pari con le sue colleghe, di implementare le sue competenze educative, difatti: *“ [...] Poi sono stata inserita in un progetto che prevedeva l’apertura di un nido d’infanzia ad Anacapri, il progetto mi è piaciuto tanto, anche perché l’ho visto nascere: inizialmente era solo una casa, poi abbiamo creato pian piano gli ambienti con un progetto creato ad hoc dall’architetto e perciò mi sono entusiasmata molto all’idea, e poi era una realtà del tutto nuova per Capri perché era il primo asilo nido dell’isola”.*

Vi è in Stefania la chiara consapevolezza che il confronto e la sinergia tra i diversi attori organizzativi contribuisce ad arricchire il punto di vista di ciascuno ed al contempo permette anche di comprendere meglio come mettere in pratica gli eventuali cambiamenti, di condividere le difficoltà che si incontrano e quindi di cercare insieme soluzioni efficaci. Una condizione questa che è funzionale non solo al miglioramento della qualità educativa offerta dal nido, ma anche ad attivare processi formativi, professionalizzanti in coloro che vi operano.

La progressiva professionalizzazione dei soggetti si sviluppa in quei contesti che sostengono la complementarietà tra lavoro e formazione. La possibilità di vivere momenti di autentica condivisione delle pratiche nei contesti lavorativi aiuta i professionisti a sviluppare una postura riflessiva ed innovativa, in tal modo diventa possibile non solo riformulare i saperi teorici, ma anche intercettare i cosiddetti saperi d’azione (Wittorsky,

2008,) *“Spesso mi sono sentita in difficoltà, perché noi operatrici di Anacapri siamo partite da zero, e con le colleghe c’è stato un rapporto di grande intesa, essendo per tutte una nuova esperienza, però posso dire che è stato sia bello sia un po’ disorientante all’inizio perché comunque per l’avvio di un nido è molto importante anche l’esperienza già consolidata, e noi operatrici ci siamo sostenute ed incoraggiate reciprocamente, ci sentivamo alla prova perché era l’esperienza lavorativa quotidiana che ci sfidava un po’ sotto tutti i punti di vista, [...]ci siamo ritrovate insieme a pensare diversamente, a intercettare e condividere nuove idee, nuove linee operative”.*

Il contesto di lavoro può essere interpretato dai professionisti come ambiente di apprendimento laddove offre a questi ultimi occasioni di crescere personalmente ed al contempo professionalmente.

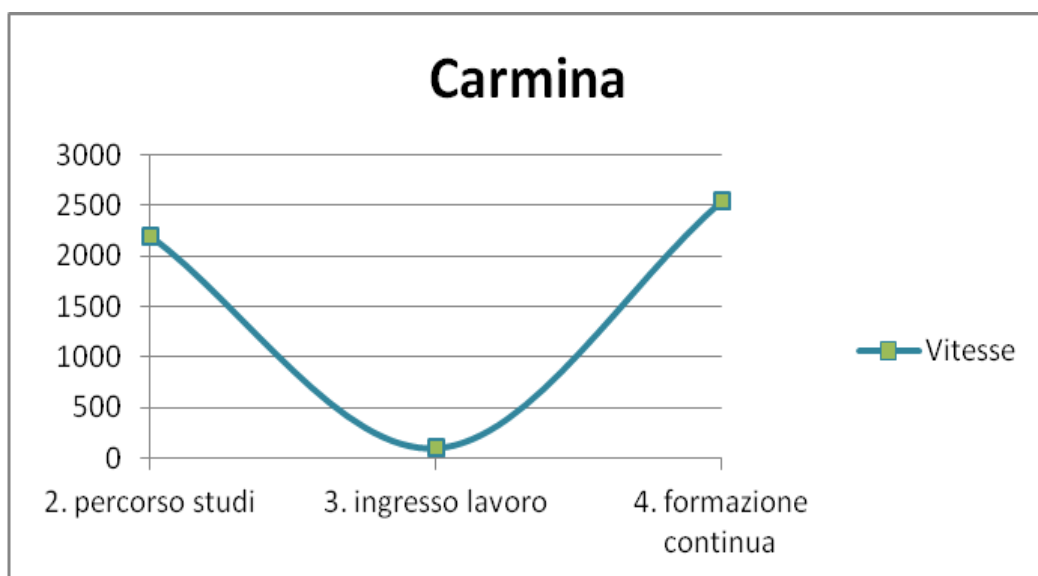
Da questo punto di vista il gruppo di lavoro viene visto come elemento di mediazione attraverso il quale i soggetti, nel riflettere sulle esperienze e sul loro carattere di sfida, apprendono nuove modalità per risolvere situazioni operative ed apportando un contributo innovativo nella quotidianità delle pratiche.

[...]Difatti, a volte anche nell’ambito delle attività quotidiane mi è capitato di fermarmi a pensare, è un po’ come si verificasse una sorta di riorganizzazione delle esperienze, ti senti messa alla prova perché le situazioni sono complesse, ma poi ti rendi conto [...] invece che confrontandoti con il nuovo, il complicato poi vedi tutto sotto un’ottica differente. È un po’ quello che sta accadendo nel momento di questa intervista ... sto prendendo consapevolezza di alcune esperienze”

Stefania parla dell’intervista come di un tempo di messa alla “prova”, un tempo in cui è possibile iniziare un discorso su di sé, riprendere un contatto con le esperienze passate, attribuire loro un significato e metterle in parola.

Una prova in cui racconta delle sue prove, le prove che l’hanno fatta crescere professionalmente. Stefania fa riferimento a situazioni di difficoltà, di vera e propria messa alla prova e di come lei e le colleghe del nido hanno reagito mettendosi in gioco, reagendo alle situazioni complesse portando un personale contributo innovativo, ovvero ridefinendo continuamente le cornici teoriche e aprendosi all’imprevisto, all’inatteso.

Grafico 3 - Il calcolo della velocità di Carmina



La prova “autentica” di Carmina

Come vediamo, dal grafico n. 3 si evince che Carmina, educatrice presso il nido Montemare di Meta di Sorrento, centra il suo racconto prevalentemente sulla fase dell'ingresso al lavoro e sulle pratiche quotidiane (con un indice di velocità pari a 103,2838983 e con un numero complessivo di 3.376 caratteri) e sul periodo della formazione continua (con un indice di velocità pari a un numero complessivo di 8.183 caratteri); mentre il periodo degli studi (con un indice di velocità pari a 2203,389831 e un numero complessivo di 177 caratteri) è stato trattato brevemente.

Carmina, terminate le medie dietro suggerimento della madre s'iscrive al Liceo Classico, però pur piacendole molto studiare, non si sente pronta a dover trascorrere molto tempo sui libri, pensa allora di iscriversi all'Istituto Magistrale, dove nel 1995 si diploma con un voto basso 37/60.

Dopo la maturità s'iscrive all' Università decisa a fare molto meglio. Così nel marzo del 2003 si laurea in Scienze dell' Educazione con Indirizzo Educatori Professionali, discutendo una tesi dal titolo : "la didattica dell'attività ludica nella scuola Materna". A

luglio dello stesso anno, inizia a lavorare nelle colonie estive gestite dalla Cooperativa Prisma, seguono negli anni successivi il lavoro come accompagnatrice sugli scuolabus e poi per due anni circa dal 2005 al 2007 lavora nei servizi di assistenza domiciliare ai minori.

Ad un certo punto decide di proporsi come educatrice dei nidi d'infanzia dove lavora tutt'ora. Carmina sente il desiderio di fare un lavoro per il quale si è formata, una professione quella di educatrice che svolge con autentica passione : *“Educare e formare i bambini, oltre che un lavoro è anche una passione. I bambini di oggi sono gli uomini e le donne di domani. Sono cresciuta con dei sani valori e sono fiera di poterli trasmettere ai più piccoli”*.

Ad un certo punto la direzione della cooperativa Prisma decide di organizzare tutti i nidi in base all'orientamento Montessoriano, a questo punto Carmina inizia insieme alle sue colleghe un percorso di formazione interna finalizzato all'apprendimento delle metodologie montessoriane, un'esperienza formativa questa che mette alla prova la giovane educatrice che però riesce sempre a portare nelle pratiche educative il suo “essere” autentico: *si è trattato di un'esperienza un po' faticosa ma utile al tempo stesso ... perché ho dovuto reimpostare un po' il mio pensiero [...]Ho cercato di tradurre queste indicazioni metodologiche, ma al tempo stesso le ho rielaborate e concretizzate assecondando la mia vena personale*. Carmina crede che il suo sia un lavoro dove, al di là delle attività di routine, delle prescrizioni, sia quanto mai fondamentale preservare e coltivare nella quotidianità un'impronta personale, ovvero: *“Per me quindi la professionalità è un qualcosa che si acquisisce giorno dopo giorno, nelle situazioni concrete del quotidiano, che si acquisisce portandoci sempre qualcosa di sé, [...] Nel lavoro di educatore bisogna sempre mantenere un contatto con sé stessi e con gli altri [...] Come spesso dice mia madre : “la pratica rompe la sapienza” ciò vuol dire che noi usciamo dall'università o frequentiamo tanti corsi di formazione, ma è sul campo poi che si mettono in moto dinamiche e meccanismi che volta per volta ti invitano a diventare professionista, dove bisogna sempre preservare la possibilità di essere se stessi”*.

“ [...] se tu adulto ti metti veramente alla prova, ti lasci andare completamente anche da un punto di vista emotivo, puoi capire veramente il significato profondo del senso di quello che stai facendo e così puoi rifarlo nella pratica con i bimbi, [...] per educare

bisogna essere, per insegnare bisogna sapere questa è la differenza. Ad esempio io amo la fotografia, e quando con i bambini faccio le foto delle attività, io le faccio in un certo modo, quindi ci porto una parte di me stessa, se io amo il colore, ad esempio, nella mia sezione ci sarà più colore”.

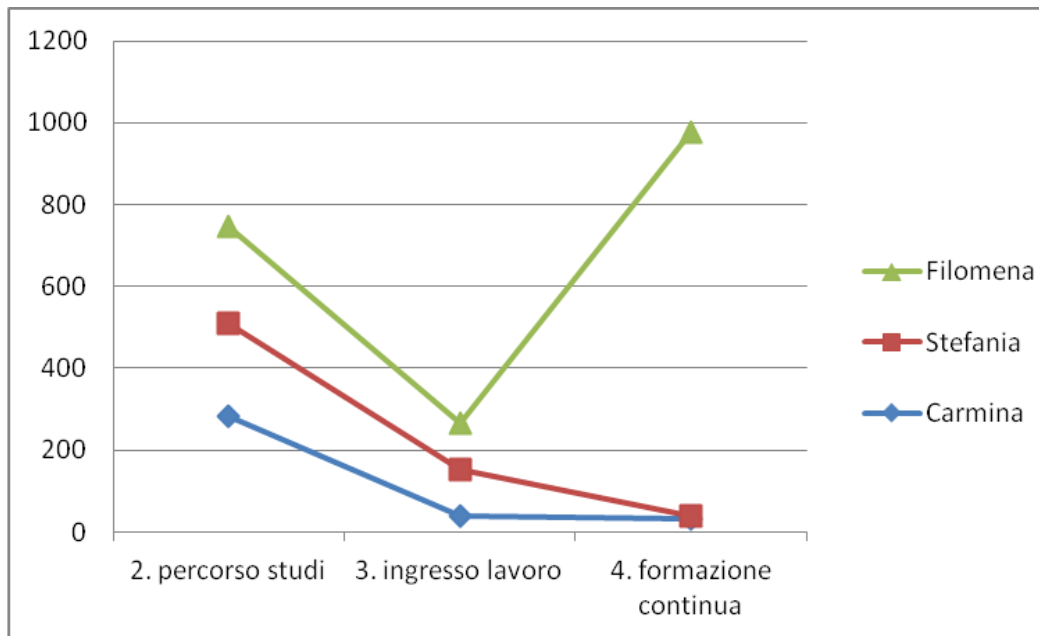
Carmina è consapevole che la sua è una professione che necessita di una pluralità di saperi e competenze interconnessi ed in rapporto dialogico con la prassi. La pratica quotidiana rappresenta il continuo banco di prova per gli educatori che si confrontano quotidianamente con la complessità e con la molteplicità dei bisogni ai quali bisogna rispondere in modo differente.

All’educatore è richiesta una operatività complessa, che non può non divenire consapevolmente oggetto di condivisione e riflessione, una riflessione che trova fondamento nella stessa responsabilità professionale, difatti sostiene: *“ho appreso quant’è importante osservare all’interno di un contesto, indagare quelle che sono le diverse caratteristiche di una situazione, nel nostro caso (noi educatori) l’osservazione ci aiuta a riconoscere i “bisogni” dei bambini, e cercare di anticiparli facendo sì che possano trascorrere il più serenamente possibile le loro giornate al nido. [...] attraverso l’attività quotidiana ho compreso bene come muovermi all’interno del contesto di lavoro, ad esempio nel metodo montessoriano l’educatore non deve essere molto “protagonista”, invadente, per cui deve imparare a ragionare secondo quel metodo per poi applicarlo con i bambini”.* Il professionista dell’educazione viene visto non solo come colui che possiede conoscenze teoriche, ma soprattutto determinate competenze, quali la capacità di osservare e di intuire collocandosi all’interno di un contesto “come ricercatore partecipe dei processi in cui il suo agire si sostanzia” (Patrizi, 2005, p. 41).

5.7 Conclusioni

Di seguito, il grafico presenta una comparazione di queste variazioni cinetiche in relazione alla selezione di tre racconti, selezionati sulla base di determinate caratteristiche come illustrato precedentemente.

Grafico 4. Comparazione grafica della velocità dei tre racconti delle operatrici



Il grafico 4 ci consente di rilevare gli elementi comuni ai tre racconti, ma al contempo di appurare anche la singolarità interna ad ogni racconto, ovvero riscontriamo dei valori lenti quando si fa riferimento a episodi trattati con cura e dovizia di dettagli, come accade per esempio uniformemente nei tre racconti delle operatrici rispetto alla periodizzazione “ingresso al lavoro e pratiche professionali”.

Inversamente si rilevano i valori eccessivamente rapidi del periodo inerente il “percorso di studi” e quello della “formazione continua” del racconto di Filomena, o del periodo inerente il “percorso di studi” rispettivamente del racconto di Stefania e di Carmina.

Quindi, eccetto le singolarità proprie ad ogni narrazione, dai grafici 1, 2, 3 ed altresì dal grafico 4 di comparazione della velocità dei tre racconti si evince che le tre operatrici educative impiegano una quantità rilevante di tempo nel raccontare e descrivere l'esperienza inerente l'inserimento lavorativo nei nidi, nonché le pratiche educative quotidiane.

Sembrerebbe quasi che la dimensione lavorativa, definita dalle educatrici “*lavoro sul campo*” sia rilevante rispetto al percorso degli studi e quindi al periodo della formazione accademica e/o formazione professionale. Se è vero come sostengono Mantovani, Restuccia Saitta e Bove (2000) che gli educatori sono i *professionisti del quotidiano*, è anche vero che il quotidiano va continuamente rielaborato, ricostruito, ripensato, nel senso che la riflessione ed il confronto sulle attività professionali quotidiane rappresenta un presupposto indispensabile per lo sviluppo, la revisione e l’innovazione delle prassi educative.

Di questo le educatrici sono perfettamente consapevoli, ovvero sono consapevoli che la narrazione e lo scambio delle esperienze in gruppo facilitano la capitalizzazione dei saperi della quotidianità. Questo spiega perché gli operatori educativi dedicano un tempo maggiore per raccontare le pratiche quotidiane, quasi a volersi impadronire di un tempo utile a contestualizzare l’agire, ovvero ad attivare un processo capace di rilanciare una riflessione per dare un senso alle esperienze, tenerne memoria e di aprire questioni che innovano il continuum esperienziale.

Filomena, Carmina e Stefania riconoscono il valore delle occasioni di confronto tra le varie professionalità che abitano un contesto professionale. Per entrambe le operatrici l’intervista rappresenta un tempo per pensare, riflettere, e quindi per prendere consapevolezza di se stessa, in merito alla ricognizione delle esperienze formative e professionali non nascondono che si tratta di un processo indispensabile ma faticoso, dove a volte emerge tutta la difficoltà di “*fermarsi a pensare, a focalizzare lo sguardo su di sé come professionista*”, di uno sguardo che è fondamentale perché produttore di pensiero e di significati soggettivi.

L’intervista si trasforma in una conversazione riflessiva attraverso la quale le professioniste nel descrivere, a chi le interpella, il proprio agire hanno l’opportunità di recuperare i pensieri intervenuti durante la pratica, si tratta di riflessioni e pensieri che in tal modo hanno modo di essere esplicitati.

Da questo punto di vista, il racconto orale delle tre operatrici può essere inteso come il prodotto di una doppia prova, ovvero di un evento che si sostanzia nell’azione di dire, di mettere in parola le proprie esperienze, per cui dire di sé ad un terzo soggetto oltreché a se stessi, rappresenta una prova e fa appello ad un’attività narrativa, dialogica; in

secondo luogo, la prova biografica è inseparabile dal racconto di un'esperienza particolare che mette alla prova, ossia di un'esperienza che, nel momento in cui viene narrata accorda uno spazio-tempo importante ed inedito al soggetto narrante (Baudouin, 2004; Baudouin & Fretigné, 2013).

Nel quotidiano, l'esperienza che mette particolarmente alla "prova" le operatrici è l'assenza di uno spazio strutturato dedicato al confronto ed alla revisione delle pratiche, un momento all'interno del quale possano ritrovarsi con una cadenza regolare gli operatori di tutti i nidi della cooperativa.

Il grafico n. 4 di comparazione delle velocità del racconto delle tre professioniste mette in evidenza proprio questa necessità organizzativa avvertita un po' da tutti gli operatori della cooperativa. Le operatrici riconoscono che la formazione rappresenta una sfida chiave non solo "sul piano del padroneggiamento di conoscenze disciplinari accreditate, ma anche sul piano della costruzione di una consapevolezza avvertita degli aspetti impliciti della professione docente" (De Mennato, 2003, p. 113) in quanto l'educare non può essere ricondotto solo ad una mera funzione, ma consiste in un *"compito di salute pubblica: una missione"* (Morin, 1999, p.106).

Le professioniste auspicano, pertanto, la creazione di un contesto per poter indagare la realtà di tutti i giorni, un luogo per concedere attenzione alle incertezze, alle difficoltà, e alle dimensioni più emotive al fine di costruire nuova conoscenza. Uno spazio per condividere e riflettere sulle pratiche è considerato fondamentale per rivedere le proprie cornici di senso, riesaminare criticamente le prassi ed evitare di restare imbrigliati cognitivamente ed emotivamente nelle procedure ritualizzate.

Da questo punto di vista, ed in particolar modo, le educatrici e le operatrici per l'infanzia sentono la responsabilità di "ripensare" periodicamente le attività educative da proporre ai bambini: *"l'educatore non può mai smettere di pensare,... ripensare le attività, dobbiamo avere cura di allestire gli spazi, di attrezzarli in modo tale da consentire ai bambini il gusto della scoperta, etc., e questo richiede un impegno quotidiano, in cui cerchiamo sempre di metterci in gioco da un punto di vista creativo, un'abilità questa che mette in gioco la testa ed il cuore. [...] A volte non ci rendiamo subito conto delle cose carine che riusciamo a realizzare, diventiamo consapevoli quando veniamo che i bambini entusiasticamente si impegnano nelle attività proposte, e*

diventano ogni giorno più esperti rispetto ad alcuni aspetti educativi” (Angela, Operatrice per l’infanzia).

Le educatrici e le operatrici per l’infanzia si occupano prevalentemente dell’allestimento degli spazi, e come dice Angela, ci mettono la testa ed il cuore per *ripensare* ed allestire spazi ricchi di materiali, naturali o artificiali, materiali da trasformare o semplicemente da utilizzare, e che danno vita a esplorazioni tattili, visive, a scoperte e a condivisioni esperienziali.

Il confronto tra gli operatori, da questo punto di vista, connota una formazione continua di qualità, ovvero promuovono una *formazione interrogante*, dove chi si interroga, valorizza ed incrementa la propria professionalità con competenze che ignora anche di avere, ed al tempo stesso costruisce pensiero, un pensiero che alimenta un pensiero collettivo.

La condivisione e la riflessione, nei contesti organizzativi, devono essere finalizzati alla costruzione di una direzione di senso condivisa, a partire appunto dai contributi personali di ciascuno. Schön (1999) sostiene che la riflessività è ciò che rende ciascun soggetto, impegnato nell’impresa dell’apprendere, un artistico ricercatore, ovvero un professionista che non si ferma di fronte all’ovvio, al banale, ma che si apre alla sperimentazione di nuovi possibili, ed in particolare al confronto interprofessionale.

Da questo punto di vista, il ruolo del coordinatore pedagogico si può definire centrale, per cui gli é richiesto il possesso di una competenza non solo pedagogica, ma anche di una capacità a gestire i gruppi di lavoro sul piano dei contenuti, delle relazioni e delle comunicazioni interpersonali che si elaborano all’interno dei collettivi.

Come vediamo, Filomena, in qualità di coordinatrice pedagogica dei nidi, sente pienamente la responsabilità connessa al proprio ruolo in quanto riconosce la necessità di configurarsi come operatore/ricercatore e quindi come osservatore partecipante della dinamica del gruppo operativo, garantendo a sé e al collettivo, la possibilità di riflettere sull’esperienza e di generalizzarla, rendendo omogenee le modalità di ricerca ed elaborando sempre nuovi strumenti di ricognizione/riflessione.

Non sempre coloro che fanno parte del gruppo hanno consapevolezza del significato del loro stare assieme, di ciò a cui tendono e delle strategie da mettere in atto per raggiungere lo scopo prefisso: spesso i gruppi sono caratterizzati dalla presenza di

tensioni che si sviluppano al loro interno, create da situazioni, atteggiamenti, ed aspettative positive e negative che mettono in atto un gioco di desideri e di difese, del quale raramente si ha chiara consapevolezza.

In questi casi è auspicabile favorire il passaggio da una relazione interpersonale (io-tu) che lega alcuni elementi del gruppo fra di loro, a quella che Cattell definisce la “sintalità” di gruppo (Cattell, 1951) cioè l’io-noi, o meglio il sentimento di appartenenza al gruppo, ad una dimensione superindividuale che non è data dalla somma delle singole soggettività, ma dal confronto e dalla elaborazione e condivisione delle conoscenze e dei saperi.

All’interno del collettivo esistono ruoli diversi, personale educatore (insegnanti) e personale ausiliario (inservienti e cuoche) e non sempre la coesistenza di ruoli diversi è positiva per il gruppo, se non interviene questo senso dell’essere assieme, uniti nella realizzazione di un progetto comune, con una forte intenzionalità collaborativa.

Filomena (coordinatrice pedagogica dei nidi) sembra particolarmente determinata ad investire nella sua funzione di leader/conducente del collettivo, e sente di doversi proiettare verso un possibile cambiamento, cambiamento che può essere perseguito solo attraverso una spiccata predisposizione a “mettersi in gioco” e alla capacità di rischiare.

Filomena sente la necessità di investire maggiormente nell’implementazione di nuove competenze, più centrate sul saper essere, ossia competenze di tipo relazionale incentrate sulla capacità di mobilitare consenso, di gestire risorse umane, di inaugurare la promozione di nuove prospettive e soluzioni inesplorate ai problemi, così come anche competenze di tipo esistenziale, come l’entusiasmo, la passione, la coerenza, l’empatia, l’autenticità, e l’affidabilità (Nanetti, 1999).

“Noi abbiamo una nascita che è determinata dall’atto di procreazione dei nostri genitori e che poi è modellata dalle autorità parentali, familiari, sociali, culturali e da tutte queste istanze noi siamo resi di colpo responsabili, senza, per così dire, averlo richiesto ma poi c’è una nuova nascita, che non è quella recepita dall’esterno, che è precisamente la nascita che noi ci diamo da noi stessi raccontando la nostra storia, ridefinendola con la scrittura, che stabilisce il nostro stile secondo il quale noi ora esigiamo di essere compresi dagli altri. È questa la nascita che noi, attraversando la vicissitudine imprevedibile della scrittura, ci diamo da noi stessi. Noi siamo noi stessi e poi siamo ancora qualcosa di più di noi stessi e la nuova nascita che ci attribuiamo attraverso la scrittura è lo sguardo rinnovato che trema nella dismisura dell’indecisione tra quello che noi siamo in quanto persone definite dai contorni della nostra esistenza passata e quello che in noi stessi si spinge avanti come ciò che non ha stabilità né struttura rigida che è continuamente trascinato via e che indica un destino aperto di segni”.

Aldo Gargani, *Il testo del tempo*

“Anche nella trapunta patchwork più eterogenea, i singoli pezzi di qualsiasi provenienza devono essere tagliati, aggiustati e sagomati, in maniera tale che possano adattarsi l’uno all’altro e poi cuciti saldamente perché resistano nel tempo e tengano lontano il freddo. La maggior parte dei patchwork implicano l’adozione di un nuovo modello ma anche nei patchwork privi di uno schema i pezzi sono cuciti su un telo di fondo. Il sottostante senso di continuità dà spazio all’improvvisazione. Comporre una vita significa essere aperti alle possibilità e avere la capacità di accostarne le parti in un insieme che sia strutturalmente stabile”.

Mary Catherine Bateson , *Comporre una vita*

Capitolo sesto

6. La fase di ricerca-formazione

Una volta terminata l'analisi delle interviste, sulla base dei bisogni di formazione dei professionisti ed altresì di una domanda di intervento formativo esplicita da parte della committenza, è stato progettato ed implementato un percorso formativo, avvalendosi della metodologia dell'atelier autobiografico. Tale impostazione ha fatto sì che ciascun elemento interno all'organizzazione (committenza, soggetti in formazione, formatore etc.) conservasse la propria specificità e fosse integrato in un processo di cambiamento: si è partiti dalla necessità di mantenere un'attenzione al rapporto fra progettualità formativa e contesto organizzativo da cui i bisogni di formazione sono emersi ed a cui la formazione ritorna in termini di nuovi apprendimenti (Patrizi, Di Tullio D'Elisis, Del Vecchio, 2003).

La progettazione del percorso formativo si è strutturata a partire dai bisogni, dalle domande e dalle proposte dei tre attori coinvolti nel processo, ovvero: la committenza (che rappresenta prevalentemente gli interessi ed i bisogni di sviluppo dell'organizzazione); gli operatori dei nidi (coordinatore pedagogico, coordinatori dei nidi, educatori, operatori per l'infanzia); il ricercatore/formatore che, in un'ottica di ricerca azione-partecipata, si è posto in costante confronto con entrambi gli attori coinvolti nel percorso di ricerca. Pertanto, durante tutto il processo di progettazione ed implementazione, è stata offerta a tutti i partecipanti la possibilità di esprimere i propri punti di vista e di interrogarsi rispetto ai bisogni ed ai comportamenti professionali.

L'impegno riflessivo, come descritto da Schön, risulta la chiave fondamentale per l'apprendimento organizzazionale, in quanto favorisce una connessione sinergica tra la teoria e l'esperienza vissuta (Schön, 1983). La constatazione che spesso la formazione e/o l'aggiornamento professionale sono ridotti alla proposta di contenuti teorici o modelli per l'azione, che professionisti sono invitati ad integrare nel proprio repertorio teorico -

prassico, ha condotto all'idea di implementare un percorso formativo che desse *voce* al professionista, ovvero favorisse l'emersione di un pensiero e di uno sguardo consapevole rispetto al proprio sapere ed agire professionale (Formenti, 2006). Quale spazio applicativo può trovare tale assunto teorico nei contesti di formazione continua ed aggiornamento professionale?

Senza dubbio può tradursi in una progettualità formativa che trova un suo fondamento nella necessità di implementare, nei contesti lavorativi, dei percorsi formativi che offrano al professionista la possibilità non solo di migliorare costantemente, in termini di efficacia ed efficienza, le prestazioni professionali, ma anche di accreditare qualitativamente il suo *pensare* ed il suo *sentire*.

Da questo punto di vista, una grande attenzione è stata dedicata alla ideazione realizzazione di un'offerta formativa orientata a promuovere e potenziare la condivisione delle esperienze valorizzando le risorse interne come fonte di conoscenza e comunicazione (Fortunati, 2014).

L'atelier autobiografico, pertanto, si configura quale luogo-tempo micro-pedagogico all'interno del quale gli adulti, nel raccontarsi a partire da *questions* soggettive, ovvero da domande che i professionisti si sono posti già nella fase di ricognizione autobiografica realizzata attraverso l'intervista individuale, possano sperimentare una maggiore consapevolezza personale e professionale anche attraverso l'esplicitazione dei loro vissuti e saperi professionali.

Da questo punto di vista, si è identificato nella dimensione grupppale un fondamentale asse metodologico, dove il dispositivo narrativo assume una triplice funzione, ossia: una funzione ricostruttiva in cui la soggettività trova un proprio spazio d'espressione; una funzione relazionale che produce senso nello scambio formativo; una funzione ricompositiva, nel senso che il gruppo contribuisce alla creazione di un testo narrativo composto a più voci (Freda, Perna, 2006).

La modalità narrativa "permette gradualmente al gruppo di considerare l'esperienza come *costruzione* e non come *sostanza*" (ivi, p. 191), ossia di una costruzione in continua revisione. Il narrare in gruppo favorisce l'evoluzione di questo processo, consentendo al gruppo di sviluppare una visione inter-soggettiva e costruttivista dell'esperienza.

Il gruppo può rappresentare, quindi, “uno dei contesti ideali ai fini di una crescita autentica dell’individuo, laddove l’interazione che avviene al suo interno non si riduce ad un semplice scambio di informazioni, bensì implica una reciprocità e circolarità di relazioni che arricchiscono il processo formativo del soggetto pur tutelandone l’autonomia e l’unicità” (Strollo in Sarracino, 1997, p. 214).

La progettazione di un percorso formativo rappresenta un iter complesso, la cui fattibilità e qualità dipendono dall’attenzione che viene dedicata dal ricercatore/formatore ai differenti elementi che la caratterizzano³². Tuttavia, l’attenzione non può avvalorare la tesi di una progettazione vista come sequenza rigida e cronologicamente lineare di fasi operative, pertanto, di volta in volta, il ricercatore/formatore ha avuto cura nel rinegoziare con i soggetti in formazione l’impostazione organizzativa dello stesso atelier, in modo da apportare eventuali modifiche sollecitate dai partecipanti. Anche perché, come sostiene Sarracino:

“l’intervento formativo non è mai astratto: esso risponde a precise domande culturali e formative quelle stesse che concretamente emergono in un dato momento in un luogo storicamente e geograficamente determinato. Esso segue le regole di una ‘pedagogia dei contesti’ che si affida alle analisi e ai risultati scientifici di una ‘pedagogia del caso’ che consideri tutti i parametri necessari, individuali e sociali, a progettare scientificamente l’azione” (Sarracino in Sarracino, Lupoli, 2003, p. 86).

6.1 L’identificazione dei bisogni di formazione

Come anticipato nel capitolo III, l’analisi cinetica ed ermeneutica - fenomenologica (Baudouin, 2010, Mortari, 2007, Mortari, Sità, 2010; Smith, Osborn, 2003) dei contenuti

³²Gli elementi che caratterizzano la progettazione di un percorso di formazione sono: l’identificazione dei bisogni; la definizione degli obiettivi; le fasi del percorso; le metodologie e strategie di apprendimento; i contenuti prodotti; la valutazione del percorso.

trascritti delle interviste hanno contribuito a far emergere la dimensione implicita dei bisogni formazione dei professionisti coinvolti nel percorso di ricerca.

In particolare, rispetto ai bisogni di formazione, si evince che gli stessi risultano suddivisi su due livelli, ovvero un livello individuale ed un livello collettivo.

Il livello individuale è relativo al bisogno individuale dei singoli professionisti di :

- raccontare le pratiche quotidiane per aprire un confronto formativo con i colleghi;
- esplicitare i saperi impliciti ed individuare i saperi *in divenire*.

Per saperi *in divenire*, gli operatori intendono quei saperi professionali che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati, ovvero:

“... una messa in discussione però anche un consolidamento di quelle conoscenze, saperi che gli studi e le pratiche ti fanno continuamente maturare ... così come a quei saperi professionali “in divenire” che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati da noi professionisti dell’educazione per poter essere sempre in grado di gestire l’incertezza e la complessità delle situazioni quotidiane” Filomena (coordinatrice pedagogica dei nidi), oppure come sostiene Giovanna (coordinatrice di nido):

“Sentirsi arrivati non aiuta il professionista. Oltre al sapere, al saper essere ed al sapere fare, c’è anche il sapere divenire. Il sapere divenire è ... quella predisposizione professionale che ti porta a apprendere sempre nuove cose, a sentirti un professionista in divenire, a essere in divenire anche grazie al confronto con gli altri. Giovanna (coordinatrice di nido).

Il livello collettivo é relativo a quei bisogni formativi ritenuti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del contesto organizzazionale preso in esame, ossia:

- implementare la competenza riflessiva e di documentazione delle pratiche professionali;
- recuperare la storia collettiva dei nidi.

Difatti, gli operatori, come si evince dall’analisi delle interviste, ritengono che l’accompagnamento formativo all’implementazione della competenza riflessiva possa influire positivamente anche sulla progettazione delle attività stesse e quindi sulla qualità dei servizi offerti; mentre la ricostruzione della storia dei nidi dovrebbe essere funzionale al coinvolgimento di tutti gli operatori rispetto all’evoluzione dei servizi offerti dalla

struttura organizzativa ed in coerenza con quella che è la mission della cooperativa sociale.

6.2 Il bilancio di competenze (BdC) per gli operatori dei nidi

Il concetto di lifelong learning rende concreto il principio della formazione permanente spostando l'attenzione teorica e operativa dalla dimensione formale dei percorsi di istruzione universitaria e professionale al singolo individuo, ovvero ai suoi bisogni di formazione e alle esigenze di formazione emergenti nei diversi contesti di vita e di lavoro.

L'attenzione, pertanto, viene concentrata sulla capacità che ciascuno ha di produrre e utilizzare le conoscenze in maniera creativa e proattiva per promuovere pienamente il proprio sviluppo personale e professionale.

Di conseguenza, si vuole evidenziare la necessità di ricorrere ad una molteplicità di modalità per apprendere quale condizione indispensabile per sviluppare un pensiero riflessivo e proattivo.

Difatti, negli ultimi anni si registra nei contesti professionali il superamento di un approccio legato ai profili ed alle mansioni professionali e la convergenza verso “un approccio per competenze, con una visione più dinamica dell'azione del professionista, non più legata ad un insieme di mansioni e compiti da realizzare quanto piuttosto alla capacità di risolvere problemi reali recuperando in ogni situazione le informazioni necessarie dalle risorse personali, dalle risorse esterne [...] ed orientando consapevolmente l'azione nella direzione che da quest'analisi appare migliore” (Serbati, 2014, p. 65).

A tal proposito è interessante la chiave interpretativa offerta da Laeng (2003), che definisce la competenza come il possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito; piuttosto come uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità (Laeng, 2003), oppure, come ritiene Damiano, la competenza inerisce al soggetto con un'intimità che fa del *'saper-fare'* un'espressione manifesta del *'saper-essere'* (Damiano, 2004).

Difatti, la competenza, una volta acquisita, diventa un tratto del soggetto che raramente può essere riconosciuto (Bertagna, 2004), e che come sostiene Pellerey (2010)

può invece essere intercettato avvalendosi di prospettive intrasoggettive ed intersoggettive.

Da questo punto di vista, nasce l'esigenza di realizzare modelli e pratiche di sviluppo delle competenze, da rinnovarsi sempre più frequentemente, e che puntino sullo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse, e quindi all'implementazione di meta-competenze riflessive e proattive (Alberici, 2008).

Per tradurre i bisogni di formazione degli operatori educativi dei nidi d'infanzia in obiettivi formativi concreti in termini di meta-competenze si è pensato di proporre agli stessi anche un bilancio di competenze.

Galliani (2010) propone un modello integrato che prende in considerazione la combinazione di tre istanze di riconoscimento e valutazione delle competenze, ovvero:

- a) la dimensione soggettiva, in quanto il soggetto auto valuta le proprie competenze, soprattutto in riferimento ad abilità relazionali, sociali e gestionali;
- b) la dimensione oggettiva connessa all'esigenza etero valutativa delle organizzazioni finalizzata alla valutazione e certificazione di competenze, in particolare quelle gestionali e contestuali, nello specifico: le abilità cognitive e tecnico -professionali acquisite in vari contesti di apprendimento (formale, non formale ed informale); la performance nell'uso di abilità e conoscenze connesse a determinati profili professionali; la performance nell'utilizzo e trasformazione delle conoscenze ed abilità per promuovere l'innovazione nei contesti professionali;
- c) la dimensione intersoggettiva che attribuisce alla condivisione della valutazione da parte di tutti gli attori coinvolti nel percorso di bilancio il vero riconoscimento delle competenze.

Il *Bilancio di Competenze*³³ offerto agli operatori dei nidi non si è posto come attività di etero- valutazione, ma bensì come un percorso di supporto all'autovalutazione in cui il

³³Il bilancio proposto agli operatori educativi della cooperativa sociale Prisma ripropone alcune delle attività che vengono proposte agli studenti dell'Università degli studi di Napoli Federico II. Il Centro di Ateneo Sinapsi dall'anno accademico 2011/2012 offre ai propri studenti, un percorso di *Bilancio di Competenze*, di impianto psico-pedagogico. Questo servizio, denominato *Bilancio di Competenze(BdC)*, nasce e si sviluppa nell'ambito dei *Servizi per il Successo Formativo* del Centro di Ateneo SInAPSi

professionista, che vi prende parte, é accompagnato nell'attiva identificazione delle proprie competenze. Da questo punto di vista, il bilancio di competenze si configura come azione formativa finalizzata a promuovere lo sviluppo e/o l'implementazione di "competenze metodologiche di connessione tra sé ed il contesto; competenze, dunque , che siano in grado di sostenere un posizionamento del soggetto coerente con i propri scopi e di orientarlo ad un uso del contesto formativo funzionale alla messa a punto di un progetto professionale" (Freda, Perna, 2006, p. 186).

L'operatore é il protagonista attivo di questo processo di *autoconsapevolezza*, che dipende, in gran parte, anche dal suo coinvolgimento. E chiara, quindi, la valenza preminentemente formativa del *BdC* che rappresenta in primo luogo uno strumento di conoscenza di sé che ha lo scopo di favorire negli individui le capacità acquisite, le esperienze maturate, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni spesso inesprese.

Si tratta, per i soggetti che sperimentano il bilancio di competenze, di apprendere nuove chiavi di lettura delle proprie esperienze, recuperando e ristrutturando l'intero corpus di saperi e conoscenze biografiche, e da questo punto di vista la "biograficità può far sperimentare i contesti come plasmabili e riprogettabili, decifrando nuovi significati latenti nella vita individuale, i quali per venire alla luce necessitano dello sviluppo di una vera e propria narrazione, e attingendo a risorse utili per il ritorno all'azione" (Serbati, 2014, p. 111).

Ne consegue che il *BdC* é volutamente *centrato sul soggetto* che, essendo il fondamentale testimone della propria storia, é anche il principale artefice del proprio adattamento all'ambiente lavoro e di vita in generale (Aubret J., Aubret F., Damiani, 1993; Aubret, Blanchard, 2005). Il *BdC* proposto ha un assetto teorico di tipo riflessivo - autobiografico³⁴, difatti, tutto il percorso si basa sulla *ricostruzione autobiografica* compiuta dal soggetto che non deve essere considerata come una semplice descrizione

(Servizi per l'Inclusione attiva e partecipata degli studenti). In particolare i *Servizi psicopedagogici del Centro di Ateneo*, denominati *Servizi per il Successo Formativo* (SSF) mirano a valorizzare le risorse degli studenti, promuovendo lo sviluppo delle competenze allo studio e favorendo la partecipazione attiva e consapevole degli studenti alla vita universitaria e l'orientamento professionale in uscita.

³⁴L'articolazione delle attività di Bilancio proposto agli operatori prende in considerazione alcuni aspetti dell'approccio narrativo del Life Design Counseling. Cfr. Savickas, M. (2011). Dare nuova forma alla storia del career counseling. In K. Maree (Ed), *Dare forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (pp. 9-12). Firenze: Giunti; Savickas, M., Nota, L., Dossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianem, A.E.M. (2011). *Life design : un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo*. GIPO, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(11), 3-18.

del passato, bensì é da intendersi come un’occasione esplorativa attraverso la quale il soggetto scopre e rielabora l’esperienza, cogliendo non solo il senso e la direzione, ma anche la capacità di *re-inventare* se stesso, individuando una serie di input a partire dai quali acquisire e/o implementare nuove strategie di sviluppo professionale (Capobianco in Striano, Capobianco, 2015).

I dispositivi autobiografici consentono al soggetto che li sperimenta di prendere coscienza dei vari contenuti di vita che, transitando da una dimensione implicita ad una più esplicita, aprono al soggetto stesso una possibilità di azione effettiva, nel senso che ad una riflessione fa seguito un intervento decisionale sulla base delle consapevolezze acquisite (Pineau, Legrand, 1993; Delory Momberger, 2003, 2013).

Nei contesti professionali, spesso le azioni pratiche sono fortemente automatizzate per cui i saperi ad esse sottese restano ad un livello implicito: la narrazione si presenta, pertanto, una modalità idonea a rendere espliciti i processi e le conoscenze, ovvero per “restituire alla mente ciò che pensa senza sapere di pensarlo” (Serbati, 2014, p. 110).

Da questo punto di vista alla narrazione può essere riconosciuta una valenza riflessiva, in quanto favorisce non solo l’acquisizione e la comprensione di informazioni dalla realtà, ma anche l’intercettazione e riappropriazione di saperi acquisiti nei vari contesti di vita (Lichtner, 2008). Sulla base di tali presupposti teorici, il percorso del *bilancio di competenze*, proposto agli operatori dei nidi, è stato strutturato in due fasi ciascuna delle quali si connota per l’utilizzo di strumenti diversificati:

Tab. 1 - Fasi e strumenti del Bilancio di competenze

FASI	STRUMENTO
<i>I Fase di presentazione e accoglienza</i>	Schede autobiografica: <i>E qui comincia la mia storia</i> <i>“My skill patchwork”</i>
<i>II Fase indagativa ricognitiva</i>	Questionario di autovalutazione delle competenze
<i>III Fase conclusiva</i>	Restituzione cartacea della mappa individuale delle competenze

La fase di presentazione e di accoglienza

Nel corso della fase di presentazione e di accoglienza, vengono presentati agli operatori, gli obiettivi, le tappe e lo svolgimento dell'intero bilancio. In questa fase ai professionisti viene chiesto di compilare una scheda, il *My skill patchwork* (vedi allegato C) suddivisa in due aree di approfondimento ovvero,

1) la sezione “*le mie esperienze formative*”, con una focalizzazione circa:

- le esperienze formative inerenti i contesti (formali, non formali ed informali);
- le esperienze professionali;
- la percezione rispetto alle ricadute formative delle esperienze.

2) Il mio ritratto, con una focalizzazione circa:

- gli eventi personali ritenuti particolarmente significativi per la crescita personale e professionale;

- gli interessi personali;
- le attitudini;
- il rapporto con il contesto professionale;
- la relazione tra scelta professionale e le attitudini;
- le aspettative future circa il proprio progetto professionale.

Attraverso le varie attività proposte nel bilancio di competenze, l'operatore “ è incoraggiato e guidato nell'*ancorarsi alla propria storia*, il che significa ritornare con la mente e con il cuore agli eventi biografici, ovvero girare intorno alla propria storia e dare voce alla propria storia” (Capo in Striano, Capo 2015, p. 140) .

Da questo punto di vista, la scheda ‘... *E qui comincia la mia storia*’ si è rivelata essere un strumento utile per facilitare l'avvio del percorso, poiché favorisce nel professionista il recupero dei frammenti più significativi della sua storia personale e professionale. Nella scheda viene proposto di recuperare ed utilizzare una serie di materiali, definiti ‘*supporti biografici*’ (Gaulejac & Le Grand, 2008) che oltre ad aiutare il professionista ad orientarsi nella fase iniziale di bilancio, attivano nello stesso una ricognizione-riflessione personale sulle esperienze biografiche. L'operatore può scegliere di raccogliere e portare nel contesto di condivisione uno o più *supporti biografici* indicati in una lista, o eventualmente anche pensarne di nuovi. La scelta di ricorrere a una vasta gamma

di supporti biografici è coerente con quello che risulta essere l'obiettivo principale dell'approccio narrativo- autobiografico in educazione, ovvero, contribuire a *“generare possibilità, e a non fissare la storia di vita in una dimensione unica e definitiva”*, (Formenti, 1998, pag. 30), pertanto,

“il binomio oralità scrittura non esaurisce la gamma dei codici a scrittura non esaurisce la gamma dei codici a disposizione per raccontarsi, ed oltre alle immagini, un invito alla narrazione e alla memoria è presente nei suoni, nei colori, nei gesti [...]. La ricerca autobiografica si concretizza nella sfida a far dialogare fra loro frammenti di autobiografie scritte con linguaggi diversi”.
(Formenti, 1998, pp. 30-31).

Il *‘My skill patchwork’* (di cui si riporta in basso uno schema sintetico) è articolato in due sezioni: *‘Le mie esperienze formative’* e *‘Il mio ritratto’*. La prima sezione ripercorre la linea dei ricordi, anche se il professionista, che la compila in piena autonomia, non è tenuto a rispettare nessun ordine cronologico nella rievocazione degli eventi biografici e nella relativa composizione in chiave narrativa.

Questo momento di scrittura autobiografica della scheda [...] «è una modalità di bilancio che enfatizza la processualità (non sempre lineare), ovvero la circolarità delle biografie individuali, in linea con un modello ‘narrativo’ della persona e delle sue competenze» (Capobianco in Striano, Capobianco 2016, p. 141) e che favorisce ed orienta *“la riflessione dei soggetti rispetto all’investigazione del loro corredo esperienziale al fine di individuare i tratti peculiari e le competenze di cui dispongono”* (Capperucci, 2007, pag. 227).

Tale dispositivo favorisce la messa in contatto del professionista con i propri bisogni di formazione e la possibilità di mettere a confronto in una dimensione di gruppo tali bisogni con quelli dei colleghi, facendo emergere la volontà di impiegare le proprie risorse-competenze per fronteggiare le situazioni d’empasse e consentendo così l’individuazione di nuovi possibili.

Tab. 2 - Il My skill patchwork

“My skill patchwork”
<i>Le mie esperienze formative – professionali</i>
Esperienze formative: indicare tutti i percorsi formali (scuola, Università, corsi di formazione professionale) ovvero qualsiasi percorso di formazione che ha portato all’acquisizione di certificati, diplomi, qualifiche professionali, un attestato di frequenza, di partecipazione.
Esperienze informali: indicare tutte le esperienze –attività personali (la lettura, il cinema, etc.) in cui hai avuto la sensazione di aver appreso qualcosa di significativo, anche se non sono stati ottenuti riconoscimenti formali. Si può fare riferimento anche alle esperienze quotidiane o alle influenze e risorse educative nel tuo ambiente dalle quali senti di aver acquisito abilità e conoscenze (dalla famiglia al vicinato, dal lavoro o al gioco, ecc.
Esperienze informali: fare riferimento alle esperienze maturate al di fuori dei circuiti formali (ad esempio nei luoghi di lavoro, anche i più svariati, nelle organizzazioni sindacali, nelle associazioni, ecc.) che di solito non portano a certificazioni ufficiali, ma che lasciano un bagaglio di competenze implicite.
Esperienze professionali: indicare tutti i lavori svolti, compresi quelli di breve durata o occasionali ed ai quali non è stata attribuita una grande rilevanza.
<i>Il mio ritratto</i>
Indicare 5 aggettivi per definirsi e per presentarsi agli altri
Eventi personali: indicare quegli eventi salienti che hanno segnato momenti significativi della tua crescita personale che hanno aiutato a operare scelte e acquisire consapevolezza e responsabilità.
<i>I miei interessi:</i> indicare gli interessi che, al momento, reputi essere i più importanti per te.
Le mie attitudini: indicare le attitudini, ossia cosa si reputa di saper fare, indipendentemente dai propri interessi.

Si tratta, pertanto di un dispositivo di promozione personale utilizzato con l’obiettivo di supportare gli operatori nella ricostruzione e presentazione della propria storia

personale di formazione, ponendo una particolare attenzione ai vari contesti formali, non formali ed informali.

Da questo punto di vista, i soggetti che prendono parte al percorso di formazione sperimentano nuove opportunità formative, avvalendosi delle metodologie narrativo-autobiografiche.

La narrazione di sé si prefigura quale occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda. Il racconto di sé, delle proprie esperienze è un'occasione non solo di riflessione, ma anche di cura ovvero di *cura sui* laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali, desideriali. (Formenti, 1998).

Raccontandosi il professionista, inoltre, chiarisce a se stesso le ragioni del proprio esistere, in altre parole diviene consapevole delle proprie caratteristiche e delle proprie risorse, ma, al contempo, la possibilità di raccontarsi si rivela anche un'occasione rielaborativa, di ri-progettazione di sé.

6.2.1 Le fasi del Bilancio di competenze (BdC)

La fase ricognitiva

Nella seconda fase del bilancio, quella ricognitiva, agli operatori viene somministrato il questionario di auto-valutazione delle competenze, una scheda costituita da 46 items ed elaborato sulla base delle competenze chiave dell'*European Qualification Framework* (EQF)³⁵ (richiamate nell'ambito del Decreto n. 139 del 22 Agosto 2007, il Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione), delle *Life Skills* dell'OMS³⁶, competenze quest'ultime ritenute fondamentali soprattutto in ambito

³⁵ Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente. Per un approfondimento si veda la Raccomandazione 2008/c 111/01/ce del Parlamento Europeo e del consiglio del 23 aprile 2008, consultabile al sito: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf.

³⁶ Si tratta di un insieme di abilità necessarie per vivere una vita di **qualità**, sviluppare il **massimo potenziale** e fronteggiare le **sfide** quotidiane. Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) con il termine Skills for life “si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana”. In proposito si consulti il sito: <http://www.who.int/en/>.

lavorativo ed in altri aspetti della vita in generale. Le competenze dell'EQF (*European Qualification Framework*) prese in esame sono le otto competenze chiave³⁷ (Tabella n. 3) che ogni soggetto dovrebbe possedere, dopo aver assolto il dovere all'istruzione³⁸.

Esse sono così rappresentate:

Tab. 3 - Le Competenze chiave

Le competenze chiave	
Macrocategoria	Competenza chiave
Costruzione del sé	Imparare ad imparare Progettare
Relazione con gli altri	Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile
Relazione con la realtà	Comunicare Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione

Accanto a queste competenze indicate dall'EQF, il questionario (vedi allegato C) prende in esame le *Life Skills*, ossia una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono ai soggetti di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale. Delle dieci *Life skills* ne sono state prese in considerazione otto, in quanto *problem solving* e *comunicazione efficace* che sono due *Life Skills*, già rientravano nelle competenze dell'EQF.

Le altre otto *life skills* comprendono:

³⁷Nella Raccomandazione nel 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio su “*Key competences for lifelong learning*”, vengono definite competenze chiave quelle competenze necessarie a tutti gli individui per lo sviluppo e la realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità.

³⁸Come da regolamento in materia di adempimento dell'obbligo scolastico. Per approfondimenti si veda il decreto 139 del 22 Agosto 2007.

- capacità di leggere dentro se stessi (*autocoscienza*);
- capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (*gestione delle emozioni*);
- capacità di governare le tensioni (*gestione dello stress*);
- capacità di analizzare e valutare le situazioni (*senso critico*);
- capacità di prendere decisioni (*decision making*);
- capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (*creatività*);
- capacità di comprendere gli altri (*empatia*);
- capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (*relazioni interpersonali*).

Attraverso una scala Likert (da 1 – *per niente* – a 5 – *moltissimo*) i soggetti esprimono il proprio valore in merito alle seguenti competenze:

Tab. 4 - Le competenze indagate

Le Competenze indagate
<ul style="list-style-type: none">- <i>imparare ad imparare;</i>- <i>progettare;</i>- <i>collaborare e partecipare;</i>- <i>agire in modo autonomo e responsabile;</i>- <i>comunicare;</i>- <i>problem solving;</i>- <i>individuare collegamenti e relazioni;</i>- <i>acquisire / interpretare l'informazione;</i>- <i>consapevolezza di sé;</i>- <i>gestione delle emozioni;</i>- <i>gestione dello stress;</i>- <i>gestione delle relazioni interpersonali;</i>- <i>pensiero critico;</i>- <i>pensiero creativo;</i>- <i>decision making;</i>- <i>empatia.</i>

Questa formula di Bilancio di Competenze si configura come un intervento formativo ed educativo fortemente centrato sul soggetto, in quanto si avvale di una metodologia mirata all'attivazione delle risorse personali dell'individuo.

Esprimendo un proprio giudizio rispetto alla caratteristica di una determinata competenza (ossia indicando quanto è d'accordo con tale affermazione da un minimo di 1 a un massimo di 5) riflette ed acquisisce una maggiore consapevolezza di sé.

La Fase conclusiva

Alla *fase ricognitiva*, segue quella *conclusiva*, durante la quale avviene la restituzione ad ogni operatore, in una versione cartacea, della mappa individuale delle competenze elaborata attraverso l'analisi del questionario³⁹.

Dall'analisi del percorso formale e informale, e, quindi, attraverso la ricognizione delle esperienze professionali e non, degli eventi personali, della rappresentazione della condizione attuale di operatore, delle conoscenze e risorse personali, e soprattutto attraverso la compilazione e relativa analisi dei questionari, diventa possibile individuare le competenze “forti”, che rappresentano il patrimonio personale delle *core competences* posseduto dall'operatore e quelle da implementare, quindi di quelle competenze che si presentano ad un livello medio- basso.

Durante la restituzione, in un contesto gruppale, del bilancio individuale al soggetto viene offerta la possibilità di raccontarsi in merito alle competenze evidenziate dal percorso. Il percorso di esplicitazione, co-costruzione, condivisione, rielaborazione, è un processo abbastanza complesso, ma è la parte più formativa di tutto il processo attivato.

In quest'ultima fase viene utilizzata una *metodologia narrativo- autobiografica*, attraverso la quale l'operatore intercetta i suoi bisogni sommersi, le risorse tacite, utili a riprogettare se stesso, ma soprattutto necessari per sostenere i processi riflessivi dell'agire professionale quotidiano. Pertanto, alla luce della ricostruzione biografica che avviene attraverso la narrazione *su di sé* e *di sé*, il soggetto, con la mediazione dell'operatore del bilancio, identifica e riconosce le proprie conoscenze, abilità e competenze, intese non come componenti statiche, “date”, ma piuttosto come dimensioni “emergenti”, ovvero elementi distintivi di una ricostruzione soggettiva dinamica e riflessiva.

Il grafico (fig. 5) rappresenta le competenze possedute dai professionisti operanti nei nidi d'infanzia. Come si può notare rientrano in un *livello debole* le seguenti competenze: Comunicare (nella macrocategoria Relazione con la realtà) *Gestione delle emozioni*,

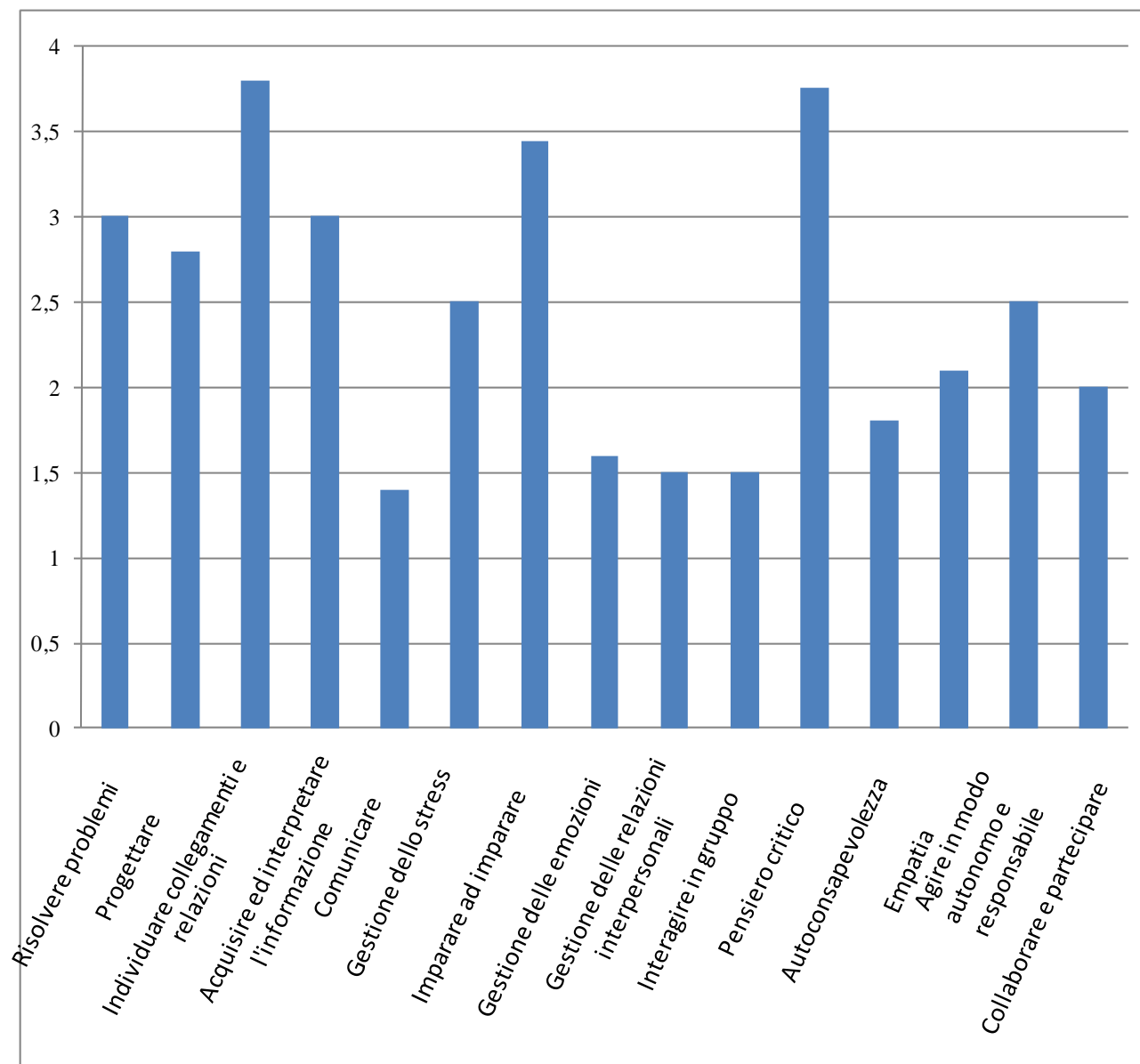
³⁹Per l'autovalutazione delle competenze è stata utilizzata una scala likert a 5 punti, individuando dapprima le macrocompetenze suddivise a loro volta in microcompetenze. Per il calcolo dei punteggi si è proceduto attraverso il calcolo delle medie per ciascuna microcompetenza in forma aggregata. Ciò ha consentito di evidenziare come il gruppo di operatori valuti le proprie competenze trasversali.

gestione delle relazioni interpersonali, interagire in gruppo ed *autoconsapevolezza* (nella macrocategoria delle Life skills).

Ad un livello medio si posizionano le seguenti competenze: *Progettare* (della macrocategoria *Costruzione del sé*); *risolvere problemi, acquisire ed interpretare informazioni* (della macrocategoria *Rapporto con la realtà*); *agire in modo autonomo e responsabile* (nella macrocategoria *Relazione con la realtà*). Tra le competenze identificate come “forti”, in quanto rientrano in un livello alto di competenza vi sono: *individuare collegamenti e relazioni* (nella macrocategoria *Relazione con la realtà*); *Imparare ad imparare* (nella macrocategoria *Costruzione del sé*) ed il *Pensiero critico* (nella macrocategoria delle *Life Skills*) e testimoniano come gli operatori siano predisposti a “criticare” e ad interrogare le pratiche quotidiane, ponendo un’attenzione dedicata ai processi piuttosto che ai risultati delle attività educative.

Tra le *Life Skills*, quindi, se si esclude il *pensiero critico* che ha un punteggio alto e l’empatia che rientra in un livello medio, gli operatori dimostrano di non padroneggiare adeguatamente competenze come la *Gestione delle emozioni*, la *Gestione delle relazioni interpersonali* e l’*Autoconsapevolezza*, competenze queste strettamente correlate, confermando quanto gli operatori non siano sempre adeguatamente capaci di riconoscere se stessi, le proprie forze e debolezze, i propri desideri. In conclusione, attraverso il bilancio di competenze, l’operatore non solo può conoscere le proprie competenze, incrementare i livelli di consapevolezza di quest’ultime in una prospettiva costruttiva e critica, ma ha anche la possibilità di sviluppare un pensiero riflessivo, indispensabile per orientare l’azione (Dewey, 1933).

Fig. n. 5 Le competenze degli operatori dei nidi



L'autovalutazione e il riconoscimento delle competenze, a partire dalla rielaborazione riflessiva dell'esperienza personale e professionale, rappresenta un obiettivo strategico e determinante, il cui raggiungimento richiede l'adozione di un approccio riflessivo e di dispositivi narrativi.

Il Bilancio di Competenze, così come strutturato, promuove e sostiene un processo di riflessione senza il quale gli apprendimenti esperienziali rischierebbero di rimanere ad un livello implicito. La riflessività facilita la trasformazione del vissuto in esperienza e gli apprendimenti di quest'ultime in competenze e saperi.

A fronte di attività orientate ad una impostazione meramente informativa, si ritiene opportuno l'utilizzo di dispositivi di accompagnamento di tipo autobiografico- narrativo, finalizzati a promuovere una maggiore consapevolezza personale nelle soggettività implicate. Si passa così da un modello di formazione meramente trasmissivo ad uno finalizzato allo sviluppo di competenze all'interno del quale il formatore assume il ruolo di facilitatore di processo, creando contesti e pretesti per favorire l'appropriazione ed elaborazione delle esperienze soggettive.

Il bilancio di competenze, così, si rivela un dispositivo orientante, nel senso che favorisce non solo la ricognizione e la riorganizzazione di saperi e conoscenze personali, ma anche la mobilitazione di risorse cognitive, emotive, e relazionali utili per "fronteggiare il disorientamento derivato dall'attuale società che si connota per il flusso notevole di conoscenze, dal momento che l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare ed ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da aggiornare in tempo reale il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera dinamica e flessibile per rispondere alle trasformazioni costanti che caratterizzano le nostre società" (Grimaldi, 2003).

Si tratta, sulla base di una relazione più simmetrica, di aiutare un adulto in formazione a costruire e/o ricostruire la propria esperienza, avvalendosi e valorizzando la dimensione di gruppo. Come sostiene Donnay (2008), perché ci sia riflessività non bisogna soltanto sviluppare una riflessione solitaria, bensì diviene centrale creare un contesto di scambio intersoggettivo, introdotto da una dimensione dialogica. Analogamente, Cifali (1994) mette l'accento sulla dimensione intersoggettiva: la sua valenza in termini formativi si

stabilisce nella realizzazione di un contesto che permette ai soggetti di mettere in discussione una situazione professionale.

Difatti, secondo Cifali (1994) formarsi richiede di “progredire nelle incomprensioni, di formulare interrogativi, di individuare e/o costruire dei riferimenti” (Ivi, p. 286).

Da questo punto di vista, il bilancio di competenze, così come strutturato, rappresenta un’occasione che acquista una valenza formativa, in quanto aiuta a individuare i punti di forza, ma anche i punti di debolezza presenti nei singoli percorsi.

L’analisi, la rielaborazione e la comprensione delle proprie esperienze, permette al soggetto di riflettere su di esse e sul loro significato mettendole in una relazione di continuità con le esperienze soggettive passate e presenti (Striano, 2002, p. 12) ma anche con le esperienze altrui.

Non a caso, in coerenza metodologica, la prima tappa del percorso di BdC prevede l’utilizzo della scheda – dispositivo: “... *E qui ricomincia la mia storia*”. Si è metodologicamente scelto di articolare le attività formative attraverso l’alternanza di due registri, quello della oralità e quello della scrittura, perché ciò consente di mettere in relazione la dimensione introspettiva legata all’individualità con la dimensione più esplicativa e relazionale.

L’oralità prelude e prepara i partecipanti alla stesura scritta di frammenti autobiografici: prefigurandosi come passaggio propedeutico ad una scrittura competente, ovvero alla scrittura di frammenti autobiografici che rappresentano la pista privilegiata per repertoriare i saperi e le competenze possedute dai professionisti.

La formazione autobiografica non privilegia l’utilizzo di un unico tipo di materiale, piuttosto: “dire la vita richiede un approccio complesso e di frontiera, situato spesso ai confini tra se e altro, tra passato e presente” (Formenti, 1998, p.27) tra oralità e scrittura, provando ad immaginare il futuro, individuare i possibili, nuovi e impensati possibili.

Difatti, la dimensione delle aspettative personali, del desiderio è rilevante all’interno della formazione autobiografica: ogni storia di vita, richiede così una duplice attenzione, ossia, per l’individuo – per la sua identità soggettiva, per le motivazioni, i desideri che lo muovono, lo incentivano all’azione; per il contesto in relazione al suo valore oggettivo/multi prospettico, ossia per l’ambiente di vita, le relazioni abituali etc. I

racconti autobiografici, sono anche il frutto di una cultura situata e di una rete di legami e relazioni significative.

Infatti, il Bilancio di Competenze è in primo luogo, uno strumento di conoscenza di sé che si pone l'obiettivo di rilevare capacità, acquisite, esperienze maturate in vari contesti (formale, informale, non formale), interessi ed aspirazioni spesso non espresse in maniera pienamente consapevole.

6.3 La definizione degli obiettivi formativi

La progettazione di un intervento formativo si lega strettamente alla ricognizione dei bisogni di formazione. In questa fase, il ricercatore deve concentrare l'attenzione su due aspetti interconnessi: i soggetti in formazione ed il contesto organizzazionale, inteso quest'ultimo come "realtà fisica, spazio-temporale, all'interno della quale si inserisce l'intervento progettuale" (Capperucci in Striano, 2004, p. 51).

Una volta individuati i bisogni di formazione, si è provveduto a condividerli con i soggetti coinvolti nella ricerca, in modo che attraverso una modalità co - partecipata, tali bisogni fossero tradotti in obiettivi formativi. La condivisione dei bisogni di formazione è avvenuta all'interno di una sessione di lavoro plenaria, che ha visto la partecipazione di tutti i professionisti operanti nei vari nidi d'infanzia della cooperativa Prisma ed attivamente coinvolti nel percorso di ricerca. Pertanto, si è ipotizzato di implementare un dispositivo narrativo finalizzato al raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici⁴⁰, ovvero:

- la messa in racconto, la riflessione e la relativa condivisione delle pratiche educative;
- il potenziamento delle competenze comunicative e di documentazione delle attività;
- il rafforzamento dell'identità collettiva della struttura organizzativa, in coerenza con la mission dell'organizzazione.

⁴⁰Si vuole, altresì, precisare che gli obiettivi specifici o didattici sono legati ai processi di apprendimento dei soggetti che prendono parte all'intervento formativo e si traducono nella capitalizzazione di saperi e conoscenze che il soggetto riesce ad esplicitare/acquisire in relazione alla strutturazione dell'offerta formativa. Mentre, rispetto agli obiettivi formativi ciò che acquista rilevanza è la dimensione del risultato conseguito, ovvero del prodotto/i, invece, nel caso dell'obiettivo didattico ciò che diventa rilevante è il processo che conduce alla costruzione di nuove conoscenze e saperi. (Capperucci in Striano, p.54)

6.4 Le fasi del percorso

Il percorso formativo, articolato in n. 12 incontri pomeridiani di 3 ore ciascuno, ha avuto inizio nel maggio 2014 ed è terminato nel marzo 2015. In coerenza con i bisogni formativi dei professionisti coinvolti ed intercettati attraverso l'analisi del contenuto delle interviste, si è pensato di strutturare l'atelier in due fasi:

- una fase di esplicitazione/riflessione;
- una fase di condivisione e documentazione dei saperi e delle pratiche.

L'articolazione delle due diverse fasi, su un piano metodologico, ha consentito l'integrazione sinergica tra il metodo biografico e le strategie formative del cooperative learning. Difatti, se da un lato, il metodo biografico, soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, rappresenta una dispositivo prezioso che "pone al centro il soggetto, in quanto costruttore attivo dei propri saperi" (Demetrio, 1994, p. 112) dall'altro diventa auspicabile l'integrazione di tale metodologia con le strategie di cooperative learning, in modo da valorizzare il soggetto- learner come risorsa strategica per se e per il gruppo.

Per quanto riguarda la fase di esplicitazione e riflessione, gli stessi operatori, in sede di intervista, hanno espresso il bisogno di poter usufruire di un maggiore tempo da dedicare al racconto, alla riflessione ed alla condivisione delle pratiche, nella convinzione che tale condivisione possa facilitare una sorta di accompagnamento alla revisione delle pratiche stesse (De Carlo, 2014).

Difatti, come sostiene anche Baudouin (Baudouin, 2010) in gruppo si produce una capitalizzazione di saperi perché l'elaborazione individuale alimenta la riflessione collettiva, che a sua volta contribuisce a riconfigurare e rilanciare gli oggetti della riflessione personale. Come sostiene Strollo:

“il processo di esplicitazione/revisione delle modalità di azione inizia con uno schema di significato dubitabile o problematico e procede attraverso l'esplorazione, l'analisi, il ricordo, l'intuizione, l'immaginazione, fino a giungere alla costruzione di una nuova interpretazione che genera un

cambiamento riflessivo nello schema originario di significato arricchendolo, integrandolo e trasformandolo” (Strollo, 2008, p.78).

La dimensione della riflessività nel favorire la trasformazione del vissuto in esperienza favorisce nel soggetto la metabolizzazione, sistematizzazione e valorizzazione di quei saperi e conoscenze che hanno origine dalle esperienze personali e professionali. Si tratta molto spesso di saperi ignorati rispetto ai contenuti tradizionali ed impersonali della formazione prodotti ‘*altrove*’ e che richiedono ai soggetti un semplice incameramento.

Tale percorso di ricerca ha altresì assunto anche i principi e le indicazioni della ricerca azione partecipativa (RAP), in quanto ci ha consentito di impegnare tutti i soggetti coinvolti nel percorso di costruzione della conoscenza, nella negoziazione e condivisione dei significati emersi nel corso delle interviste e dell’atelier autobiografico, nella ricerca e predisposizione di un contesto adeguato per la valorizzazione dei saperi dei soggetti coinvolti.

I primi cinque incontri sono stati dedicati alla esplicitazione ed alla riflessione sulle pratiche. Come precisato nei paragrafi precedenti, tra i bisogni formativi degli educatori è emersa la necessità di un accompagnamento all’implementazione di una competenza riflessiva sulle pratiche, ritenuta indispensabile ad una revisione ed innovazione di quest’ultime.

Sulla base di tale esigenza formativa, si è pensato di proporre un percorso laboratoriale funzionale in prima battuta all’esplicitazione/riflessione delle/sulle pratiche professionali, in seconda battuta alla documentazione delle stesse, sempre in un contesto di condivisione, per implementare ulteriormente la competenza comunicativa e di documentazione degli operatori.

Nella fase di esplicitazione/riflessione, e sempre in coerenza con i bisogni formativi espressi dalle professionalità coinvolte nel percorso, (inserire frammento di intervista): quindi, è stata proposta una formazione ‘*interrogante*’, ovvero una formazione che parte anche dalle domande degli operatori circa le loro pratiche professionali. I

‘*questionnements*’⁴¹ degli operatori, oltre quelli proposti dal ricercatore/formatore, sono stati utilizzati come sollecitatori riflessivi.

A partire da un ‘*questionnement*’, ogni operatore si è attivamente coinvolto nel gruppo apportando idee, suggestioni ed indicazioni operative in merito alla gestione di situazioni problematiche.

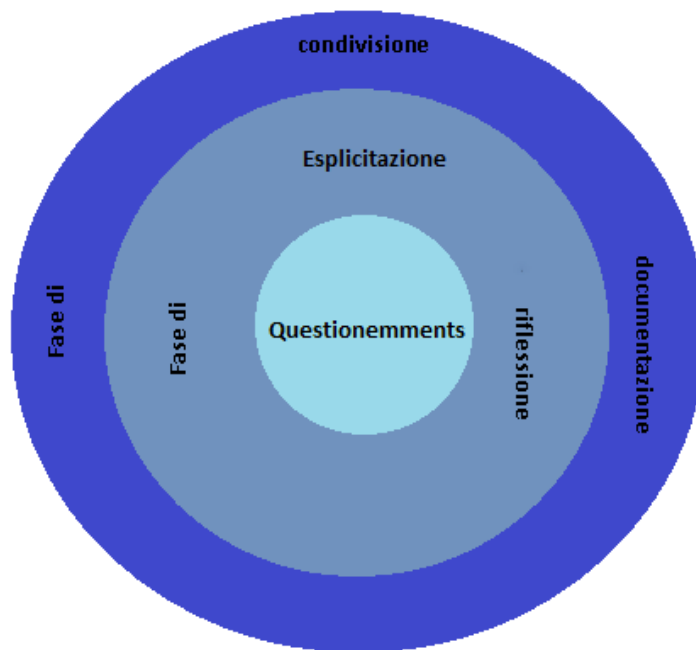


Grafico 6. - Modellizzazione del percorso di formazione interrogante

Nella fase di documentazione dei saperi e delle pratiche, i n. 20 operatori, suddivisi in 4 gruppi da 5 componenti ciascuno ed avvalendosi prevalentemente della metodologia del cooperative learning⁴², a partire dalle narrazioni individuali, hanno lavorato alla

⁴¹Si rimanda agli allegati D) E) F) G) H) I) L).

⁴²Il *cooperative learning* fa parte delle metodologie attive che focalizzano l'apprendimento sul gruppo, pertanto la dimensione gruppalmente rappresenta lo strumento, il motivo, l'oggetto ed il soggetto dell'apprendimento. Tale tecnica si presta particolarmente nell'ambito delle attività di formazione con adulti, in quanto è orientata alla suddivisione di un compito articolato in una serie di lavori prodotti da diversi sotto-gruppi. Il gruppo diventa una comunità di apprendimento, in cui l'obiettivo finale, al di là della realizzazione di prodotti collettivi, è rappresentato dall'apprendere ad apprendere. Cfr. Deakin Crick

realizzazione di prodotti collettivi⁴³. Pertanto, in questa fase per favorire la condivisione delle esperienze professionali e l'interazione delle diverse competenze professionali possedute dagli operatori, il ricercatore ha introdotto la modalità del jigsaw⁴⁴, una tecnica specifica del cooperative learning che incoraggia l'ascolto ed il coinvolgimento attivo di ciascun membro del gruppo rispetto alla realizzazione degli obiettivi prefissati. Inoltre, si vuole evidenziare che sul piano metodologico funzionale è stato il modello tripolare delle storie di vita di Pineau, che privilegia la partecipazione narrativa circolare tra soggetto, gruppo e facilitatore.

In linea con gli obiettivi formativi, per sviluppare una maggiore integrazione tra la dimensione teorica e quella pratica, si è pensato di avvalersi di un dispositivo di scrittura riflessiva abbinato ad una interazione costante tra professionisti. Ricorrendo a conoscenze derivanti dalle ricerche in educazione, proposti dal formatore ed avvalendosi anche dell'utilizzo di testi scientifici (vedi allegato G) l'integrazione teorico- prassica si fonda sulla soggettività di ogni professionista, considerato un soggetto atto a esplicitare i suoi modelli operativi, le sue rappresentazioni, le sue esperienze professionali (vedi allegati E, F, H, I) ed a farne oggetto di riflessione da condividere in un contesto grupale.

Se, da un lato, le proposte di scritture riflessive favoriscono l'appropriazione individuale di saperi, dall'altro, il confronto e le discussioni a partire dalla lettura di testi scientifici oltretutto dalla condivisione delle esperienze professionali, stimolano "l'espressione autentica, la presa di distanza, l'analisi creativa e la costruzione di saperi professionali" (Vanhulle, Deum, Mattar, Schilling, 2004, p. 19).

Ci sono, infatti, alcune attività di routine, che il professionista non riesce a problematizzare perché si tratta di automatismi interiorizzati che lo tranquillizzano rispetto al proprio operato: si tratta di quei saperi intuitivi, impliciti e non formalizzati che non consistono necessariamente in saperi sulla pratica, ma piuttosto di

R., Stringher, C., & Ren, K. (Eds) (2014), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, New York: Routledge.

⁴³Si rimanda alla tabella n. 11 e all'allegato M).

⁴⁴Il jigsaw è una tecnica specifica del cooperative learning, consistente nella suddivisione del gruppo di lavoro in vari sottogruppi a cui viene assegnato un compito diverso. Successivamente, un membro di ogni gruppo si stacca per costituire un nuovo gruppo temporaneo di "consulenti" che riflette, produce e relaziona rispetto al compito assegnato al proprio gruppo e lo integra con il lavoro degli altri gruppi. Alla fine ogni membro "consulente" ritorna nel proprio gruppo originario per continuare il lavoro avvalendosi delle nuove acquisizioni. De Carlo, M. E., (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.

comportamenti acquisiti, difficili da teorizzare o modellizzare (Perrenoud, 1994). Alle pratiche possono essere attribuiti dei significati qualora vengono analizzate ed interpretate attraverso delle conoscenze teoriche, all'inverso i saperi teorici acquistano un reale significato se possono tradursi in idee ed attività concrete per la pratica.

Non si tratta, pertanto, di promuovere una complementarità tra teoria e pratica, bensì di creare le condizioni per una vera e propria integrazione. Così, gradualmente i saperi della pratica possono emergere e formare un corpo di conoscenze autonome, esplicite (vedi Tabella 11). Le attività previste all'interno del laboratorio narrativo -autobiografico sono finalizzate ad attivare un doppia "prova"⁴⁵ (Baudouin, Fretigné, 2013; Baudouin, Leclerc, 2013) ovvero un doppio esercizio di elaborazione di saperi e conoscenze da parte degli operatori implicati nel percorso di formazione, ossia:

- una prova riflessiva, consistente nella elaborazione di scritti individuali, a partire sollecitazioni proposte dal formatore o dagli stessi educatori ed attinenti le attività quotidiane professionali (incidenti critici, esperienze significative, etc.);
- una prova intersoggettiva, basata sul confronto in gruppo degli operatori educativi e dove l'attenzione non è focalizzata esclusivamente sulle teorie, ma anche sulle esperienze professionali. In tal modo si attiva un processo intersoggettivo d'oggettivazione;
- una "prova" d'appropriazione critica e creativa delle idee e dei saperi costruiti collettivamente;
- la "prova" d'appropriazione consiste nella esplicitazione ed interpretazione da parte di ciascun operatore di queste idee sulla base della propria esperienza ed epistemologia professionale, e che si traduce in un processo di soggettivizzazione dei saperi (Vahnulle, 2002b, 2004).

Come incoraggiare la riappropriazione della scrittura e l'implicazione nella riflessione in profondità, favorendo la costruzione di legami significativi tra la teoria e la pratica? Nell'ambito del percorso di formazione è stata proposta la seguente pista:

⁴⁵In merito al costrutto di "prova" si veda il Cap. 5

- iniziale *questionnement* da parte del formatore (vedi allegati F);
- messa in scrittura e relativa produzione di testi scritti;
- socializzazione delle scritture individuali e scambi interattivi tra gli educatori rispetto ai loro testi;
- produzione di ulteriori *questionnements* da parte degli operatori.

La condivisione è finalizzata alla valutazione delle produzioni individuali: la valutazione è prima di tutto formativa: si tratta di reagire agli scritti non per valutarne il contenuto, ma per interrogarli, e da questo punto di vista il formatore ha assunto il compito facilitare, di volta in volta, gli scambi interattivi tra gli operatori, ovvero di rilanciare, riformulare e sollecitare precisazioni e argomentazioni. Da questo punto di vista, le produzioni scritte, attraverso le iniziali questioni sollevate, hanno suggerito ulteriori piste di riflessione che hanno generato altre produzioni scritte.

Visto da questo punto di vista, l'ingegneria formativa consiste nel concepire il laboratorio narrativo come uno spazio di conoscenza e di produzione collettiva di significati sottoposti al setaccio delle rispettive esperienze professionali. Possiamo parlare di interazioni discorsive che aprono alla produzione di testi particolari, nei quali la narrazione delle esperienze professionali si combina all'esplicitazione di concetti e conoscenze ricavate dalla pratica (Vanhulle, Dobrowolska, 2015).

Tutti gli incontri di formazione sono stati strutturati secondo questa articolazione, ovvero, a partire dalla condivisione degli scritti individuali è stato inaugurato uno spazio di confronto, all'interno del quale il gruppo ha assunto la funzione di "catalizzatore riflessivo" in quanto rinvia a ciascun operatore uno sguardo sui propri comportamenti, sulle teorie implicite e sui dubbi, precedentemente esplicitati nelle produzioni scritte.

I *questionnements* proposti all'interno del laboratorio sono stati elaborati sulla base di precisi obiettivi finalizzati ad attivare nei professionisti una tripla postura riflessiva ed espressiva: *su se stessi*, *sui saperi* e *sulle competenze professionali*, ovvero:

- una focalizzazione su se stessi, in qualità di professionista che apprende *lifelong* (Merrill, 2009);

- il nesso con la missione assegnata alle professionalità operanti nei nidi e con le finalità delle attività educative viene sollecitato attraverso la proposta di sollecitazioni di tipo autobiografico (si vedano gli allegati D, E, F, G, H, I, L.). La focalizzazione su se stessi favorisce e sostiene l'autovalutazione del proprio sviluppo professionale (i dubbi, le insicurezze, come il professionista vi fa fronte, le competenze specifiche che possiede e quelle che deve sviluppare);
- una focalizzazione sui saperi delle professioni educative, ovvero, in riferimento sia ai costrutti teorici propri delle scienze dell'educazione, sia a quei saperi di cui noi ci appropriamo e di cui consideriamo le possibili implicazioni per la pratica, ovvero il ritorno riflessivo su questi concetti sulla base delle esperienze quotidiane;
- una focalizzazione sulle competenze professionali specifiche richieste agli operatori dei nidi, ovvero, le competenze di progettazione, di documentazione, valutazione, così come anche quelle creative⁴⁶.

Tab. 7 - Crono- programma del percorso di formazione

Fase	Timing & setting	Strumenti utilizzati /prodotti realizzati	Obiettivo	Data
Writing/thinking	Modalità Individuale – 3 ore	“Questionnements” Allegati D) E) F)	Esplicitazione del proprio patrimonio di saperi/competenze personali e professionali;	30/05/2014 27/06/2014 11/07/2014

⁴⁶L'educatore, nell'ambito delle attività professionali dovrebbe padroneggiare anche forme espressive ed abilità creative (manuali, musicali, pittoriche) in modo da proporre attività diversificate che favoriscano il più possibile lo sviluppo espressivo, sociale ed intellettuale dei minori.

Sharing/thinking	Modalità gruppale – 4 ore	Storytelling circle Questionnements – Allegato G) H) I)	Emersione- rilettura collettiva della storia dei nidi; emersione di ulteriori “Questionnemen ts”	25/07/2014 26/09/2014
Thinking/Writing	Modalità gruppale – 3 ore	Tavola dei saperi	Esplicitazione di saperi e identificazione dei saperi “in divenire”	31/10/2014 27/11/2014
Thinging/writing/ diedi	Modalità gruppale - 4 ore	<i>Manifesto pedagogico dei nidi</i>	Sviluppo competenze di documentazione ed editing	05/12/2014 19/12/2014
	Modalità gruppale - 4 ore	<i>Storytelling circle Video puzzle story</i>	Sviluppo competenze di documentazione /editing	02/03/2015 03/03/2015
Writing/Thinking/ Sharing	Modalità individuale- 4 ore	Video proiettore per export e visualizzazione video; Allegato Questionnements N)	Rilettura complessiva del percorso e valutazione ex post	27/03/2015

6.5 La Metodologia

L'atelier narrativo- autobiografico si richiama agli elementi che, secondo il paradigma socio- costruttivista⁴⁷ caratterizzano gli ambienti di apprendimento, quali:

- l'implementazione di pratiche riflessive;
- la proposizione di compiti autentici e contestualizzati;
- la finalizzazione delle attività alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto;
- la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Al costruttivismo, difatti, offrono interessanti spunti operativi le metodologie che sviluppano l'idea di comunità (Cooperative learning) come anche i modelli formativi che privilegiano e valorizzano l'esperienza quale dimensione formativa, come l'Experiential Learning di Kolb (Kolb, 1984), oppure ancora il modello del *Community of Learners* (Brown, Campione in McGilly 1994; Brown, Campione in Schauble, 1996) inteso quale ambiente di ricerca-formazione cooperativa che, “fa della riflessione problematica sulla conoscenza e della mutua condivisione delle risorse intellettuali, il principio ispiratore di ogni attività” (Xodo, 2004, p.145).

L'atelier narrativo- autobiografico é finalizzato a riattivare nel professionista una duplice attenzione/ricognizione per la sua identità professionale e per il contesto di lavoro abitato da relazioni significative, e viene considerato una metodologia adeguata a favorire una postura riflessiva individuale sia ad implementare una condivisione in gruppo delle esperienze e dei saperi, sia funzionale ad una revisione delle stesse pratiche professionali.

Pertanto, l'atelier può essere considerato quale dispositivo metodologico di accompagnamento dei soggetti ‘*in formazione*’ in un'esperienza di ricognizione (Josso in Quaglino, 2001)⁴⁸ e riappropriazione autobiografica orientata alla

⁴⁷Secondo il paradigma socio-costruttivista il sapere è sempre il prodotto di una cooperazione: ogni forma di costruzione del mondo è sostenuta da una storia relazionale. La vita sociale, da questo punto di vista, può essere interpretata come una successione di interazioni che determinano continue negoziazioni dei significati.

⁴⁸In merito alla fase ricognitiva, Josso, sostiene: “La tappa del processo di ricognizione del processo di formazione mira all'esplicitazione della propria formazione tramite la costruzione del racconto della propria storia di vita, la sua significanza per sé ed il lavoro di inter-comprensione del processo di formazione”, (Josso, M.C., in G.P., Quaglino p. 164); altresì, per Formenti la fase ricognitiva: “è

scoperta/individuazione di elementi di consapevolezza professionale, ed alla condivisione e documentazione di saperi maturati, sia nel corso di percorsi formativi, sia attraverso la pratica professionale.

All'interno dell'atelier si è scelto di avvalersi del duplice registro narrativo: orale e scritto. Senz'altro si riconoscono da un punto di vista teorico le potenzialità espressive dell'una e dell'altra modalità, difatti, "la scrittura può essere giocata, insieme, come tecnologia funzionale alla riflessione ed alla riflessività, che consente di alimentare e sostenere dispositivi riflessivi in una varietà di contesti di vita sociale, nonché come pratica dedicata di transizione tra il pensare, il rappresentare e l'agire" (Striano in Biffi, p. 152).

La parola scritta, comunque, non ha intonazione, non ha sguardo, pertanto si è pensato di ovviare a tale mancanza, chiedendo ai partecipanti di dare voce alle proprie scritture, per creare una profonda partecipazione e condivisione tra gli stessi partecipanti. Dunque, "se lo scrivere ha l'effetto di rafforzare e stabilizzare il racconto, l'oralità vi introduce flessibilità e vaghezza" (Formenti, 1998, p. 29-30) facilitando il raggiungimento degli obiettivi educativi dei dispositivi in utilizzo, ossia la generazione di nuove ed inedite possibilità di ri-scrittura del proprio percorso di vita. In conseguenza, la scrittura, all'interno di una dimensione strettamente individuale, si presenta come "un vantaggioso dispositivo per esplorare la propria formazione," (Josso, Schmutz- Brun, 2002, p. 167) e dunque, si tratta di una scrittura *interrogante*, ossia fa emergere domande e soprattutto sollecita un ri-posizionamento biografico del professionista - autore del testo.

L'atelier autobiografico, pertanto, si presenta quale modalità innovativa di apprendimento. Si vuole precisare che relativamente alla predisposizione del laboratorio autobiografico, differenti produzioni scritte sono state prodotte dai partecipanti nel corso dei vari incontri, a partire da domande che gli stessi operatori hanno iniziato a porsi già durante il momento dell'intervista focalizzata.

innanzitutto un momento di autoascolto nel quale viene rivitalizzata e ri-esercitata la capacità e la disponibilità a riconoscersi e riconoscere parti di sé magari dimenticate", in Formenti, 1998, p. 193.

Le produzioni scritte, rappresentano dei supporti materiali e pertanto sono state, di volta in volta, condivise all'interno del laboratorio per aprire per un confronto intersoggettivo interno al gruppo degli operatori.

Le scritture individuali rappresentano, quindi, una indispensabile mediazione formativa: il loro contenuto simbolico, la materialità e leggibilità opzionale in gruppo di tali prodotti, nel facilitare la presa di parola ed il confronto intersoggettivo, permettono di accedere a quei saperi soggettivi ed intersoggettivi dimenticati o ignorati (Ivi, p. 95). È evidente che “la scrittura non ha il carattere della veridicità e della verificabilità” (Pineau, 1998, p. 87) ma si tratta comunque di racconti produttori di conoscenze e saperi attendibili e comunicabili intersoggettivamente.

I supporti materiali possono offrire delle occasioni significative di risonanza cognitiva ed emotiva stimolando e rilanciando il rinforzamento di poli individuali e collettivi di riflessione. Inoltre, nell'atelier un ruolo fondamentale è rappresentato dai sollecitatori tematici, forniti dagli stessi operatori dietro richiesta del formatore: si tratta di sollecitazioni iconiche, letterarie, oppure oggetti significativi che sono stati gradualmente introdotti nei vari incontri laboratoriali e la cui funzione è volta ad innescare ed approfondire la riflessione sulle esperienze personali/professionali (Demetrio, 2008).

Inoltre, un riferimento particolare riguarda l'utilizzo della musica all'interno dell'atelier autobiografico: si vuole utilizzare la musica quale sfondo di accompagnamento alla produzione delle scritture personali perché la musica: “intesa come campo aperto di stimoli in risposta ai quali prendono forma emozioni, esperienze personali, scene e fantasie” (Della Casa, 1985, p.45) può essere promotrice di una funzione auto-formativa della scrittura privata, una scrittura dettata dalle emozioni, una scrittura che si fa strumento del pensiero, quasi anticipandolo, fungendo da veicolo di esplicitazione della memoria implicita (Strollo, 2011).

6.6 I prodotti del percorso

A partire dai racconti individuali, prodotti nella fase di esplicitazione/riflessione, il percorso di formazione, nella successiva di fase di condivisione e documentazione dei saperi e delle pratiche, è stato finalizzato in prima battuta alla realizzazione di una tavola dei saperi professionali, del manifesto pedagogico dei nidi e della video puzzle story, dal

quale è emersa una maggiore sinergia ed uniformità, a livello di attività ed iniziative, tra i vari nidi della cooperativa Prisma operanti nel territorio della Penisola Sorrentina, e quindi la valorizzazione e il rafforzamento dell'identità collettiva della struttura organizzativa.

Per il raggiungimento degli obiettivi specifici, gli operatori unitamente al ricercatore/formatore, ed a partire dai racconti/prodotti individuali⁴⁹, attraverso varie sessioni di lavoro di gruppo, hanno realizzato diversi prodotti, ovvero:

- la *tavola dei saperi professionali*⁵⁰;
- il *manifesto pedagogico* dei nidi⁵¹;
- la *video puzzle story* dei nidi⁵².

6.6.1 La tavola dei saperi professionali

La tavola raccoglie i saperi impliciti (Polany, 1958) ed i saperi in divenire, cioè quei saperi che gli operatori ritengono fondamentali rispetto all'implementazione dell'efficacia dei servizi e delle attività offerte dai nidi. La fase di esplicitazione/riflessione ha favorito la concettualizzazione e formalizzazione dell'esperienza professionale (Vanhulle, Deum, Mattar, Schellings, 2004, Vanhulle, 2009, 2013) assumendo la configurazione di uno schema di saperi impliciti e di saperi 'in divenire'.

L'intento è stato quello di promuovere azioni di esplorazione, ascolto e narrazione delle esperienze lavorative degli operatori, all'interno delle quali possano essere messe a fuoco i saperi e le competenze professionali. L'individuazione dei saperi, all'interno di una dimensione di confronto tra i vari professionisti operanti in un contesto organizzativo, "produce degli effetti congiunti di professionalizzazione dei soggetti e della loro attività pratica" (Debris, Wittorski, 2011, p. 53).

⁴⁹I racconti individuali sono stati prodotti a partire dalla somministrazione agli operatori di "Questionnements", contenenti domande ed interrogativi che gli stessi operatori si sono posti in sede di intervista, e poi successivamente nella fase di esplicitazione/riflessione del percorso di ricerca-formazione. Per prendere visione dei "Questionnements", si rimanda agli allegati E) F) G) H) I) N).

⁵⁰Tra i vari bisogni formativi espressi dagli operatori si evidenzia il bisogno di esplicitare e raccontare a se stessi le pratiche ed i saperi professionali, da cui possa derivare una maggiore consapevolezza professionale.

⁵¹ Si rimanda all'allegato M)

⁵²La *video puzzle story* dei nidi è stata presentata in occasione della discussione finale della tesi di dottorato.

L'individuazione dei saperi impliciti e di quelli *'in divenire'* ha consentito l'integrazione di una dimensione operativa soggettiva, singolare, sia di reperire 'costanti/tendenze comuni' per ricavarvi un corpo di saperi professionali specifici dell'azione educativa ed altresì trasversali alle varie professionalità operanti nei nidi d'infanzia. In effetti, interessarsi alla singolarità/pluralità dei saperi professionali in una dimensione implicita e prospettica rivela un bisogno di 'visibilizzazione' e ripromozione dell'attività professionale.

Riportiamo, di seguito, alcuni frammenti tratti dalle produzioni scritte degli operatori (coordinatore pedagogico, educatore, operatore per l'infanzia), attraverso l'analisi (Mortari, 2007; Mortari, Sità in Tarozzi, Mortari, 2010) degli stessi si è pervenuti alla tavola dei saperi.

Tab. 8 - Schema d'analisi dei saperi impliciti e dei saperi *"in divenire"*

Saperi impliciti /saperi in divenire	Profilo professionale
	F., Coordinatore pedagogico
Saper ri-organizzare gli spazi	[...] “Sicuramente <i>“l’ambiente è il terzo maestro”</i> il primo è il bambino, poi l’educatore ed il terzo è sicuramente l’ambiente: perché se uno spazio è ben strutturato con delle attività che interessano realmente il bambino e che l’educatore deve avere solo cura di cambiare, rinnovare, fare a misura di bambino, allora se c’è tutto questo, il lavoro per l’educatore è molto più gratificante, se viene a mancare uno spazio strutturato diventa più difficile lavorare”.
Saper riorganizzare gli spazi	A., Operatrice per l'infanzia [...] “Prima noi educatori non riuscivamo a gestire bene le varie attività con i bambini,

	<p>invece adesso abbiamo a disposizione vari spazi attrezzati nei quali i bambini possono lavorare e questo offre più libertà a noi educatori ed ai bambini stessi. Abbiamo compreso che i bambini sono attratti dalle cose di utilizzo quotidiano, e quindi noi abbiamo fatto delle postazioni tipo la lavanderia, la cucina, ... lo chiamiamo il gioco simbolico perché loro ci imitano ed intanto apprendono dall'esperienza".</p>
<p>Saper documentare e verificare le attività.</p>	<p>A., Operatrice per l'infanzia</p> <p>[...] "ho appreso molto dalle riunioni con i colleghi, [...] ci vorrebbero più incontri di gruppo tra le differenti equipe, per confrontarsi ed apprendere a documentare le esperienze, rivedere insieme la progettazione delle attività, per capire se stiamo andando nella giusta direzione".</p>
<p>Saper leggere il contesto ambientale in cui hanno luogo le azioni dei bimbi</p> <p>Saper innovare/documentare le pratiche educative.</p>	<p>R., Operatrice per l'infanzia</p> <p>[...] "una formazione significativa mette in condizione di rivedere le pratiche, di capire che cosa non andava nelle nostre pratiche. [...] E' cambiato il nostro modo di gestire le attività quotidiane, ad esempio per quanto riguarda la merenda adesso la poniamo sul tavolo ed il bambino quando la vuole la prende in autonomia. Prima noi le cose le davamo per scontato, adesso invece di fronte ad una situazione particolare, [...] ci poniamo domande rispetto al nostro</p>

	operato, al contesto, e quindi questo ci porta ad essere più attente, più professionali”.
<p>Saper riflettere a partire dalle osservazioni e dagli esiti delle pratiche educative;</p> <p>Saper documentare le pratiche educative.</p>	<p>F., Coordinatore tecnico-pedagogico</p> <p>[...] “io spesso personalmente alcune cose le percepisco, altre le faccio però poi non lascio traccia sufficiente e nello stesso tempo non gli attribuisco il giusto valore, per me c’è il valore però non lo comunico, non lo esternalizzo. [...] facciamo la programmazione delle attività però poi non c’è una storia di tutto quello che si fa. Le cose stanno cambiando un po’ perché con il diario di bordo, relativo ai bambini, questo step è stato superato, nel senso che le osservazioni che facevo in equipe con il mio gruppo di operatrici adesso hanno una forma perché stanno nel diario di bordo”.</p>

<p>Saper cogliere elementi innovativi a partire dalle situazioni impreviste;</p> <p>Saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori.</p>	<p>S., Educatore</p> <p>[...] “in primo luogo bisogna investire maggiormente in un continuo confronto di gruppo, credo sia fondamentale per una revisione ed innovazione delle pratiche, quindi è importante la creazione di uno spazio per interrogarsi sulle attività, sul proprio ruolo di educatore ... di criticare, nel senso buono, le pratiche. In secondo luogo, acquisire una maggiore competenza rispetto alla documentazione delle pratiche educative, delle attività, altrimenti si rischia di perdere anche le tracce dei cambiamenti, etc. In terzo luogo, non temere di sperimentare nuovi percorsi”.</p>
<p>Saper osservare il contesto</p>	<p>R., Educatore</p> <p>“Un educatore deve imparare ad osservare bene il contesto, e non per intervenire in ogni occasione, ma solo per avere ben chiare le dinamiche di un contesto e se del caso intervenire per risolvere qualche situazione problematica”.</p>
<p>Saper riorganizzare gli spazi</p>	<p>A., Operatore per l’infanzia</p> <p>“Magari se provo a riflettere sulla mia esperienza quotidiana nei nidi e penso che i bambini hanno bisogno di uno spazio esterno che noi al momento non abbiamo, ci stiamo attrezzando e quindi magari potrebbe essere utile, funzionale fare dei corsi per proporre attività da fare all’aria</p>

	aperta, aprirsi a nuovi stimoli e suggestioni, sperimentare nuove attività da proporre ai bambini”.
Saper identificare gli obiettivi futuri dei nidi; Saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori.	M., Coordinatore pedagogico “Vorrei osservare in maniera più articolata, comprendere meglio come assumere determinati comportamenti, atteggiamenti nei confronti di un determinato bambino. Studiando solo sui libri, o su internet non hai certo modo di confrontarti, di scambiare i punti di vista”.
Saper coinvolgere attivamente i bambini nell’espletamento delle varie attività.	A., Operatore per l’infanzia [...] <i>“l’aiutami a fare da solo”</i> di cui ci parla la Montessori si traduce in un invito al bambino, da un punto di vista esperienziale, ad allacciarsi la scarpa, nell’apparecchiare la tavola, quindi si traduce in un coniugare costante di dimensione teorica e di quella pratica”.
Saper sperimentare nuove attività educative; Saper riflettere a partire dalle osservazioni e dagli esiti delle pratiche educative.	T., Operatore per l’infanzia “Abbiamo visto dei filmati in cui ai bambini si proponevano delle attività che noi non avremmo mai pensato di proporre loro, e noi educatori siamo stati spiazzati un po’ da questo approccio differente, nel senso che pensavamo che non saremmo mai riusciti a fare tutto ciò con i nostri bimbi. Però abbiamo ugualmente osato e i risultati sono stati molto incoraggianti”.
Sapere identificare futuri	F. Coordinatore tecnico-pedagogico

obiettivi di crescita.	<p>[...] “il coordinamento pedagogico è pensare altro ... fissare quello che abbiamo definito essere principale e necessario, però poi pensare ad altro, pensare che cosa fare, ipotizzo incontri con i genitori, et c. [...]Se non vado oltre si interrompe questo scambio di crescita, e non riesco più a favorire la capacità progettuale di tutti gli operatori”.</p>
<p>Saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori; Saper innovare le pratiche educative a partire dalle riflessioni sulle stesse</p>	<p>A., Operatore per L'infanzia</p> <p>“Credo che per noi operatori per l'infanzia sia fondamentale intensificare la capacità di confrontarsi con gli altri operatori (il coordinatore e gli educatori) che, venendo da un percorso di studi più articolato del nostro, rappresentano un punto di riferimento fondamentale ... e poi è importante anche attivare una riflessione sulle pratiche in quanto solo così è possibile raddrizzare la barra se qualcosa non va nelle attività o introdurre una novità”.</p>

Tab. 9 - La Tavola dei saperi

SAPERI		
Saperi Impliciti		Saperi “in Divenire”
Coordinatore tecnico/pedagogico/coordinatore del nido	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper favorire la capacità progettuale dei membri delle equipe pedagogiche; ❖ Saper valorizzare le specifiche competenze di cui i singoli educatori sono portatori; ❖ Saper riflettere a partire dalle osservazioni e dagli esiti delle pratiche educative; ❖ Saper cogliere elementi innovativi a partire dalle situazioni impreviste; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper individuare obiettivi futuri di crescita dei nidi ❖ Saper attivare collaborazioni con le varie realtà territoriali che in qualche modo possono interagire con i nidi d’infanzia. ❖ Saper sostenere e stimolare la riflessività degli operatori; ❖ Saper documentare le pratiche educative ; ❖ Saper innovare le pratiche a partire dalle riflessioni sulle stesse ❖ Saper attivare strategie per il coinvolgimento delle famiglie;

Educatore	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper allestire gli spazi tenendo presenti i reali bisogni dei bambini ed introducendo elementi innovativi.; ❖ Saper osservare le situazioni relative alle varie attività educative; ❖ Saper sperimentare nuove attività educative; ❖ Saper cogliere elementi innovativi a partire dalle situazioni impreviste; ❖ Saper coinvolgere attivamente i bambini nell'espletamento delle varie attività. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori; ❖ Saper gestire la comunicazione con i genitori dei bimbi; ❖ Saper documentare le pratiche educative. ❖ Saper innovare le pratiche a partire dalle riflessioni sulle stesse
Operatore per l'infanzia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper riflettere a partire dalle osservazioni e dagli esiti delle pratiche educative; ❖ Saper sperimentare nuove attività educative; ❖ Saper osservare le situazioni relative alle varie attività educative; ❖ Saper coinvolgere attivamente i bambini nell'espletamento delle varie attività; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori; ❖ Saper ri-organizzare gli spazi. ❖ Saper innovare le pratiche educative a partire dalle riflessioni sulle stesse; ❖ Saper documentare le pratiche; ❖ Saper gestire la comunicazione con i genitori dei bimbi;

Dalle riflessioni sulla tavola dei saperi si ricava la risposta alle seguenti domande di ricerca: quale ruolo giocano i saperi impliciti sui processi di professionalizzazione? E quali saperi sono sottesi alle pratiche e di quali saperi hanno bisogno gli educatori?

Difatti, vediamo che emerge la focalizzazione rispetto a dimensioni ed aspetti ritenuti fondanti dagli operatori educativi per lo sviluppo della loro professionalità, quali:

- l'osservazione;
- la pratica riflessiva finalizzata all'innovazione delle attività educative;
- la relazione educativa con i bambini;
- la relazione educativa con i genitori;
- la relazione comunicativa con i colleghi;
- la documentazione.

L'osservazione è un'attività fondamentale, perché consente la valutazione degli esiti delle attività educative e la relativa ri-modulazione di quest'ultime a partire dai riscontri fattuali.

Osservare non è certo una attività semplice, le emozioni sottese ai vissuti professionali possono rendere tale attività estremamente difficoltosa. Dalla tavola dei saperi, si evidenzia che gli operatori per l'infanzia ritengono di dover maggiormente investire da un punto di vista formativo nell'osservazione: è necessario che ci sia una formazione al metodo osservativo che favorisca l'adozione di questa tecnica come *habitus* professionale.

Per la crescita di un gruppo di lavoro è importante considerare lo strumento dell'osservazione non solo in funzione delle soluzioni pratiche da introdurre nelle varie attività educative, ma quale strumento finalizzato alla conoscenza in senso più ampio (Bion, 1962b). Ciò consente di collegare l'osservazione alla pratica riflessiva ed alla dimensione relazionale, nel senso che spesso, dopo avere osservato, bisogna attendere che la soluzione emerga sia dalla relazione (con i colleghi) o meglio dalle riflessioni e/o condivisioni con i colleghi, sia (con il bambino) riponendo fiducia nelle risorse dei bimbi, e sforzandosi di pensare prima di agire. In conseguenza, come sostiene Striano (2006) i dispositivi di riflessione utilizzati per la ricostruzione dell'esperienza professionale:

“assumono particolare interesse laddove il lavoro formativo si indirizzi sia in funzione della ricostruzione di azioni in situazione (allo scopo di identificare caratteristiche precedentemente ignorate di una situazione o di assegnare nuovi significati ad elementi noti), sia in funzione della ricostruzione del

ruolo professionale (allo scopo di esplicitare la posizione epistemica dei professionisti in situazione e la visione che essi hanno del proprio ruolo sulla base del background culturale, della propria storia, delle proprie esperienze e di attivare procedure di revisione degli stessi” (Striano, 2006, p. 45).

La valorizzazione della riflessività alimenta a sua volta quella intenzionalità che deve caratterizzare una professionalità consapevole. La dimensione dell’intenzionalità è l’elemento fondante l’intero processo educativo che ha luogo nel nido d’infanzia e si esplicita con la volontà, da parte degli operatori, di comprendere gli esiti delle attività proposte ai bambini (Catarsi, Fortunati, 2004).

Si vuole, pertanto, evidenziare l’esigenza della dimensione “operativa” della professione educativa e delle competenze e dei saperi specifici che l’operatore educativo deve possedere, a cominciare da quelle osservative e da quelle relative alla documentazione, la cui messa punto è essenziale per stimolare una riflessione critica sulle esperienze. La pratica di documentazione, difatti, incoraggia e facilita il formarsi di una reale intersoggettività tra gli operatori di un gruppo in quanto semplificagli scambi comunicativi fra loro.

Altresì, la co-produzione di documentazione si configura quale processo di costruzione del sapere sia individuale che gruppale (Catarsi in Catarsi, Sharmahd, 2012).

Uno degli aspetti che emerge in prevalenza dalle riflessioni dagli operatori è rappresentata dall’esigenza di implementare una maggiore sinergia tra la dimensione collettiva e quella individuale.

Si tratta di un aspetto positivo che valorizza le relazioni, ma che non deve distogliere “l’attenzione dagli aspetti individuali, dalle caratteristiche individuali di ciascuno, ed al mondo affettivo peculiare di ciascun bambino”, (Ivi, p. 60-61). Pertanto, “vengono così alimentate quelle interconnessioni che rappresentano l’elemento portante di una prospettiva realmente ecologica” (Bronfenbrenner, 1976).

I rapporti tra adulti e bambini in servizi per l’infanzia, come quello del nido, rappresentano senza dubbio uno dei temi più complessi da trattare perché le variabili interne ad un contesto influenzano sempre la comunicazione intersoggettiva, così come le reazioni ai messaggi verbali determinano a loro volta ulteriori comunicazioni. Creare e ridefinire continuamente l’identità di un servizio significa trovare una dimensione di

equilibrio tra l'individuale ed il collettivo: il nido diventa spazio/tempo di relazioni per bambini ed adulti.

Difatti, il nido accoglie anche presenze adulte, siano essi genitori o educatori: dai racconti degli educatori emerge l'esigenza di dedicare più attenzione alla relazione con i genitori, considerati referenti privilegiati per l'implementazione continua della qualità di un servizio all'infanzia, nonché considerati partners del progetto educativo del nido. In questo senso, l'attività di documentazione diventa l'aspetto fondamentale e imprescindibile per rendere le famiglie partecipi dell'evoluzione stessa del servizio.

Inoltre, sempre dalle riflessioni che emergono dall'analisi della tavola dei saperi possiamo constatare che si riscontra una differenziazione tra le varie professionalità implicate nel percorso di ricerca-formazione (coordinatore tecnico – pedagogico, coordinatore pedagogico del nido, educatore ed operatore per l'infanzia), soprattutto in merito all'individuazione dei saperi *'in divenire'*.

Difatti, il coordinatore tecnico – pedagogico ed i coordinatori dei nidi, avendo un ruolo preminente di coordinamento e progettazione, hanno messo in evidenza che i due principali saperi *'in divenire'* si riscontrano quotidianamente nel saper individuare obiettivi futuri di crescita, nel saper attivare collaborazioni con le varie realtà territoriali (che in qualche modo possono interagire con i nidi d'infanzia) e nel saper documentare; per quanto attiene poi alla figura dell'educatore, che svolge, invece, una funzione di collegamento operativo con le altre figure professionali presenti nel nido e rispetto alla funzione educativa dei genitori, i principali saperi *'in divenire'* vengono individuati nel saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori, nel saper cogliere elementi innovativi a partire dalle situazioni impreviste e nel saper gestire la comunicazione con i genitori dei bimbi.

Infine, relativamente agli operatori dell'infanzia, gli stessi hanno individuato quali saperi *'in divenire'*: il saper confrontare il proprio punto di vista con gli altri operatori (dal confronto con questi ultimi ritengono di poter apprendere ed arricchire costantemente il loro bagaglio teorico esperienziale) ed il saper ri-organizzare gli spazi, in quanto si occupano prevalentemente di questo aspetto all'interno dei nidi. Accomuna trasversalmente tutti i profili professionali:

- il saper innovare le pratiche a partire dalle riflessioni sulle stesse;
- il saper documentare le attività educative.

Per quanto riguarda l'attività riflessiva sulle pratiche, la stessa è ritenuta fondamentale dagli operatori perché consente di individuare ed introdurre elementi innovativi nelle pratiche stesse, del resto, la razionalità euristico- riflessiva, come sostiene Striano: “rappresenta un elemento essenziale e costitutivo dell'agire educativo, in quanto dimensione insieme teorico e prassica in cui si indaga l'esperienza e si costruisce nuova conoscenza” (Striano, 2001, p. 154). Invece, la documentazione favorisce il formarsi di una reale intersoggettività fra gli operatori delle varie equipe pedagogiche, in quanto facilita gli scambi comunicativi tra gli stessi, ed altresì “si configura anche come processo di costruzione del sapere sia individuale che di gruppo” (Catarsi, N. Sharmahd, 2012, p. 29).

6.6.2 Il manifesto pedagogico dei nidi

Dai racconti e dalle riflessioni degli operatori, ed in particolar modo dalle produzioni scritte a partire dalle proposte operative contenute negli allegati,⁵³ gli operatori, (avvalendosi anche di altri supporti quali, fotografie, disegni, citazioni, etc.) hanno realizzato il manifesto pedagogico dei nidi. Il manifesto pedagogico dei nidi in realtà “rappresenta l'elaborazione e la formalizzazione da parte degli operatori degli obiettivi generali rientranti in un progetto globale sull'attività e sulla funzione del nido” (Foni in Bondioli, Mantovani, 1997, p.171).

Gli obiettivi generali di un servizio inquadrano la mission e pertanto ne delineano la cornice operativa di riferimento. Il manifesto pedagogico si può configurare, nello specifico del nostro progetto di ricerca quale prodotto - processo per l'esplicitazione, la revisione e la condivisione degli obiettivi da parte di tutti le professionalità che operano nei nidi d'infanzia. Attraverso la realizzazione di tale prodotto emergono nuove idee programmatiche, le finalità e gli obiettivi delle attività educative si ri-definiscono, acquistano una forma chiara, comunicabile e condivisibile tra tutti gli operatori, che

⁵³Si rimanda agli allegati D) E) F) G) H) I) L).

vengono così messi nella condizione di sentirsi/essere protagonisti della continua qualificazione dei servizi offerti.

Altresì, il manifesto offre l'occasione ai nidi per *raccontarsi* alle varie realtà territoriali, ovvero alle istituzioni, alle associazioni, alle famiglie dei bambini (Terlizzi in Catarsi Sharmhad, 2012).

In pratica, il manifesto più che un documento teorico, rappresenta l'artefatto di un processo che integra sinergicamente la teoria e la pratica, ovvero la dimensione ideale che “fonda e definisce criteri e pratiche, modelli e azioni in un'ottica di confronto continuo tra il campo ideale del dover essere e quello pragmatico- concreto della realtà fattuale contestualizzata dalle varie situazioni” (Ivi, p. 92).

Ciò si evince particolarmente da un frammento del Manifesto pedagogico, redatto collegialmente dalle operatrici: “I nostri bisogni formativi sono in relazione agli obiettivi professionali ed organizzativi: ci piace pensare ad una formazione che ci dia risposte che alimentano sempre nuove domande.

La formazione ci fa pensare ad una crescita che porta avanti le due cose, cioè il fatto che non sei mai arrivata del tutto professionalmente e l'esigenza di prendere piena consapevolezza di ciò che si è fatto, delle pratiche, dei cambiamenti” (estratto tratto dal manifesto pedagogico dei nidi).

Sicuramente la realizzazione del manifesto pedagogico dei nidi, ha favorito “*la produzione e la legittimazione consensuale*” (Formenti, 1998, p. 163) dei saperi professionali, fondati su una co-costruzione della realtà interna al gruppo di lavoro.

6.6.3 La video puzzle story dei nidi d'infanzia

Infine, alla realizzazione del *Video puzzle story* si è giunti avvalendosi inizialmente del dispositivo del *DigitalCurricula Story*, consistente in un breve racconto di gruppo di circa 6 minuti realizzato con strumenti digitali e accompagnato da una sequenza fotografica. Si tratta di un dispositivo innovativo che ha attivamente coinvolto gli operatori, anche da un punto di vista emotivo, i quali hanno messo in gioco anche la voce, favorendo altresì l'esplicitazione di motivazioni, valori, e passioni.

Il *Digital Curricula Story* si rivela, infatti, un efficace strumento di autovalutazione delle macro-competenze acquisite nei contesti formali, informali, non formali (lavoro,

scuola, comunità, etc.) (es. lavorare in gruppo, costruire relazioni sociali, gestire lo stress, problem solving, creatività, comunicazione, auto- imprenditorialità, etc...). La creazione di un *Digital Curricula Story* con la tecnica del *digital storytelling* costituisce, sul piano formativo, una straordinaria opportunità per avviare l'esplorazione delle competenze, attraverso una breve storia, ma anche attraverso la scelta pensata di immagini e musica.

Difatti, il documento comunitario Europa 2020⁵⁴ che punta al raggiungimento dell'obiettivo strategico della coesione sociale, della competitività e della crescita economica in chiave qualitativa, delle competenze e dei profili professionali, propone non solo l'acquisizione di nuovi saperi e competenze, ma anche il riconoscimento di quelli pregressi, non formali ed informali.

Nei contesti professionali i saperi e le competenze pregresse rappresentano un fattore di crescita individuale ed organizzazionale (De Carlo, 2014). Il processo rende, inoltre, possibile la messa a fuoco delle *Digital Key Competence* dei partecipanti, consentendo a ciascuno di loro di potenziare le abilità pregresse di videoscrittura e svilupparne di nuove nell'ambito della registrazione audio, dell'acquisizione ed editing delle immagini e dell'eventuale colonna sonora. I partecipanti si sono raccontati nella multimedialità del processo narrativo, in una performance che mette in luce frammenti delle diverse componenti del *learning to learn*.

Per realizzare la *video puzzle story* di gruppo, a livello didattico- metodologico, è stato utilizzato:

- Lo Storytelling Circle: è una modalità di preparazione alla scrittura della storia collettiva, finalizzata a rileggere e ripensare la documentazione prodotta dagli operatori nella fase di esplicitazione/riflessione per ri-attivare l'emersione chiara e consapevole degli elementi fondamentali che connotano la loro esperienza professionale:
 - competenze personali/professionali;
 - i traguardi in termini di sviluppo professionale;
 - esperienze che hanno messo alla prova;
 - motivazioni, obiettivi;

⁵⁴Commissione Europea (2010). *Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente , sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3 Marzo 2010.

- i punti di forza;
- visione del futuro;

Lo ‘Storytelling Circle’ si avvale dell’approccio narrativo ludico, all’interno del paradigma del *dialogical experiential learning*, che garantisce un clima emotivo positivo all’attivazione del gruppo di apprendimento, alla condivisione delle storie e rappresentano allo stesso tempo un’esperienza stimolo per ideare o riscrivere la storia del gruppo all’interno del contesto organizzazionale. Il *digital storytelling* costituisce un meccanismo narrativo molto versatile, grazie anche all’utilizzo degli strumenti multimediali, che consente di organizzare, contenuti ad alta densità informativa e allo stesso tempo emotiva grazie ad una struttura narrativa in cui interagiscono molteplici codici (video, audio, immagini, testi, mappe, ecc.). Esso, pertanto, unisce al suo significato didattico, la componente umana delle storie che gli adulti scelgono di condividere, in grado di generare processi ermeneutico - interpretativi e correlazioni concettuali significative. Quindi, in primo momento, si è cercato, di facilitare la scrittura di un breve racconto autobiografico, caratterizzato da esperienze vissute, riflessioni, ricordi; in un secondo momento, a partire dalle singole storie, si è pervenuti alla *video puzzlestory* di gruppo che sintetizza il percorso svolto dagli operatori dei vari nidi. Per la realizzazione della *video puzzle story* si è chiesto agli operatori di associare al testo autobiografico prodotto in gruppo delle immagini scelte dal proprio album personale o trovate nel web (nel rispetto dei copyright) sulla base degli stimoli semantici ricevuti nell’intero percorso formativo e nella scrittura della storia.

6.7 La valutazione del percorso formativo

Il percorso formativo si è concluso con la fruizione in gruppo dei prodotti realizzati per la documentazione. Se la documentazione è lo strumento professionale che sostiene le pratiche, alimenta la riflessività dei gruppi di lavoro, contribuisce alla valutazione delle esperienze ed al monitoraggio della qualità di un servizio, si vuole altresì precisare che documentare un’esperienza attraverso la sola produzione di materiale non è sufficiente: occorre stare in presenza del materiale prodotto e preferibilmente condividendo e fruendo

di tali materiali prodotti con gli altri attori coinvolti nell'esperienza: scambiarsi pensieri permette di scoprire aspetti ad una prima lettura trascurati. Nell'ultimo incontro di formazione è stato inaugurato un tempo di presentazione e fruizione delle documentazioni prodotte per rilanciare nuove riflessioni. La fruizione del materiale documentario consente di generare nuovo pensiero, per questo possiamo parlare di documentazione generativa⁵⁵.

Una progettualità di buona qualità richiede che si continui a riflettere sui materiali ed i loro usi. Un rischio da evitare è proprio quello della documentazione 'usa e getta' che ne riduce l'utilizzo ad una sola occasione senza generare ulteriori piste da lavoro. La non occasionalità allena alla produzione ed alla fruizione, diventa consuetudine a proporre le informazioni e le conoscenze in un certo modo e affina la sensibilità alle diverse forme di comunicazione scelte. In tal senso la documentazione e la relativa fruizione è concepita come "uno degli strumenti più importanti per concorrere all'elaborazione di una maggiore identità dei servizi per la prima infanzia" (Freschi in Catarsi, Sharmahd, 2012, p. 119) e nello specifico dei nidi. Il percorso di formazione è stato valutato attraverso la somministrazione agli operatori di un questionario semi- strutturato (vedi allegato P) costituito da domande chiuse ed aperte. Il questionario è stato inviato via e-mail utilizzando una modalità di condivisione e compilazione on line dello strumento. Il questionario è strutturato in 2 parti:

Parte A. Formazione e pratica professionale, questa parte è volta a rilevare il ruolo professionale ricoperto (educatore, operatore, coordinatore); le caratteristiche, che a parere dell'intervistato, deve avere la formazione in servizio in ambito educativo per essere efficace; le dimensioni che nella pratica professionale possono essere funzionali al

⁵⁵Per documentazione generativa si intende una documentazione che produce degli effetti, che porta, cioè, ad un cambiamento sia sul piano dei comportamenti che degli atteggiamenti. Cfr: Nonaka, H. Takeuchi. *The Knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press; Biondi, G. (2007) *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano Apogeo; Biondi, G. La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze. http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file//Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf; Bondioli, A. (2000). *Sperimentare l'organizzazione*. In M. Maviglia (a cura di) *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior; Covri, C. (2001). *La documentazione dei processi*. In I. Benzoni, *Documentare? Sì, Grazie*. Bergamo: Junior; Si consiglia, altresì, la consultazione del sito:Gold, Global On Line Documentation, <http://gold.indire.it/gold2/>.

raggiungimento degli obiettivi educativi nel nido; i fattori che nel contesto professionale del nido possono contribuire alla revisione/innovazione delle pratiche educative.

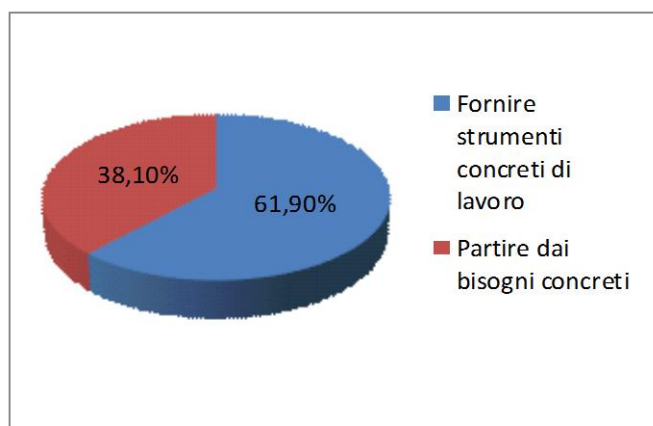
Parte B. Valutazione del percorso di formazione: in questa sezione sono state presentate domande a risposta aperta volte a raccogliere le opinioni degli operatori circa le eventuali quali competenze e/o conoscenze che il percorso di formazione ha contribuito a sviluppare; se si ritiene che il modo di lavorare sia migliorato come risultato di ciò che si è appreso grazie alla partecipazione al percorso formativo; quali competenze professionali si ritiene di avere maggiormente sviluppato; rispetto a quali ricadute nella pratica il percorso di formazione é stato utile; eventuali suggerimenti rispetto al percorso di formazione frequentato.

A partire dalle risposte degli operatori, analizzate attraverso il calcolo delle frequenze, sono state individuate quelle più frequenti e, da queste, si sono create delle etichette che riportavano fedelmente quanto dichiarato dagli operatori. L'analisi dei dati è avvenuta utilizzando il software SPSS 21 (*Statistical Package for Social Sciences*).

I risultati dei questionari

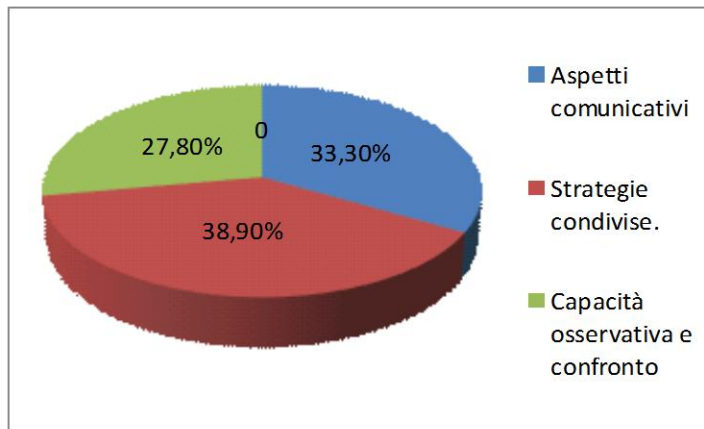
Rispetto alle caratteristiche che deve avere la formazione continua in ambito educativo per essere efficace (grafico) il 61,9% sostiene la necessità di offrire strumenti di lavoro concreti, mentre il 38,1 afferma che la formazione deve partire dai bisogni degli operatori e ciò a conferma di quanto la formazione continua sia considerata uno strumento di crescita e sviluppo professionale finalizzata all'implementazione di competenze indispensabili a gestire quotidianamente la complessità.

Grafico 10 - Le caratteristiche della formazione continua



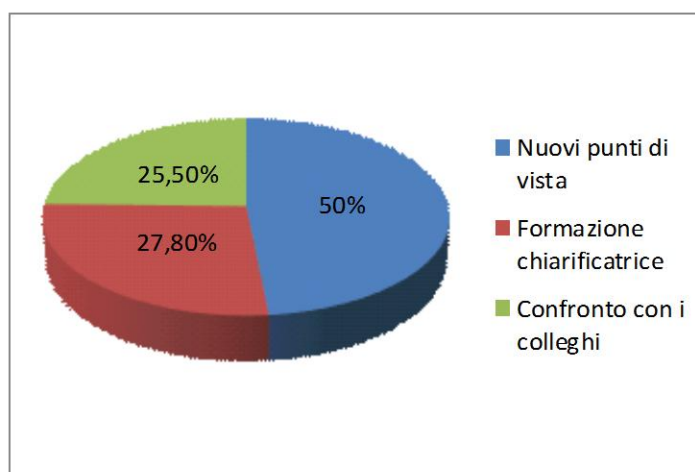
Le dimensioni che nella pratica professionale sono ritenute funzionali al raggiungimento degli obiettivi educativi fanno riferimento alle strategie condivise (38,9%); agli aspetti comunicativi (33,3%); alla capacità osservativa e al confronto settimanale (27,8 %). Gli operatori rispetto ai fattori che, nel contesto professionale del nido, contribuiscono alla revisione/innovazione delle pratiche educative, segnalano: la formazione continua e la condivisione delle pratiche (38, 9 %); l'osservazione e la condivisione delle pratiche (33,3%); la formazione continua (27,8%).

Grafico 11 - Le dimensioni della pratica professionali funzionali al raggiungimento degli obiettivi educativi



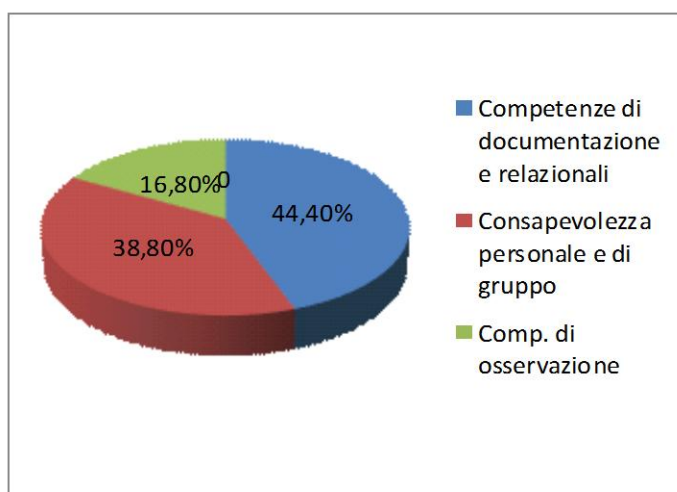
Il 50% degli operatori ritiene che il percorso di formazione, rispetto allo sviluppo professionale, ha contribuito all'elaborazione di nuove suggestioni e punti di vista; il 47,8% sostiene che si è trattato di una formazione chiarificatrice (27,8%); mentre il 25,2% ha indicato la possibilità di confrontarsi con i colleghi.

Grafico 12 - I contributi del percorso formativo rispetto allo sviluppo professionale



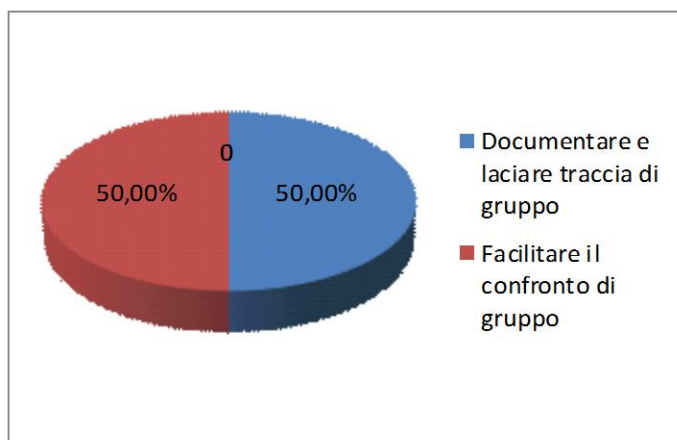
I risultati della formazione, in termini di competenze acquisite, sembrano essere congruenti con i bisogni formativi rilevati nella fase indagativa (vedi cap. 5) difatti il percorso di formazione, secondo gli operatori, ha contribuito a sviluppare competenze di documentazione e relazionali (44,4%); una maggiore consapevolezza personale e di gruppo (38,8%); competenze osservative (16,8%).

Grafico 13 - Le competenze che il percorso di formazione ha contribuito a sviluppare



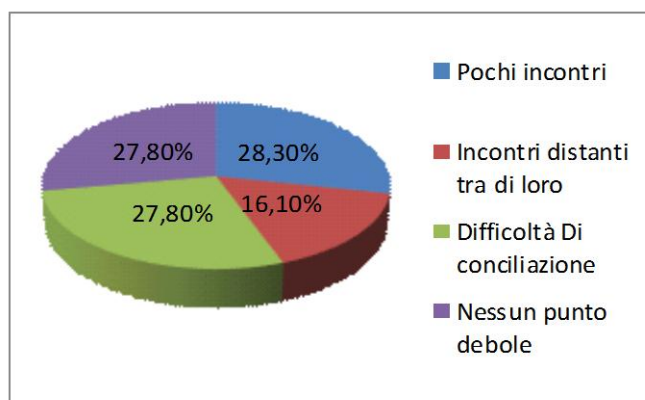
Per quanto riguarda le ricadute del percorso di formazione sulle pratiche, gli operatori riferiscono l'opportunità di documentare e lasciare traccia di gruppo (50%); facilitare il confronto di gruppo (50%).

Grafico n. 14 - Le ricadute del percorso sulle pratiche



I punti di debolezza del percorso di formazione maggiormente segnalati sono: l'esiguità degli incontri (28,3%); gli incontri formativi troppo distanti tra di loro (16,1%); la difficoltà di conciliazione tra formazione e impegni personali (27,8%); nessun punto debole (27,8%).

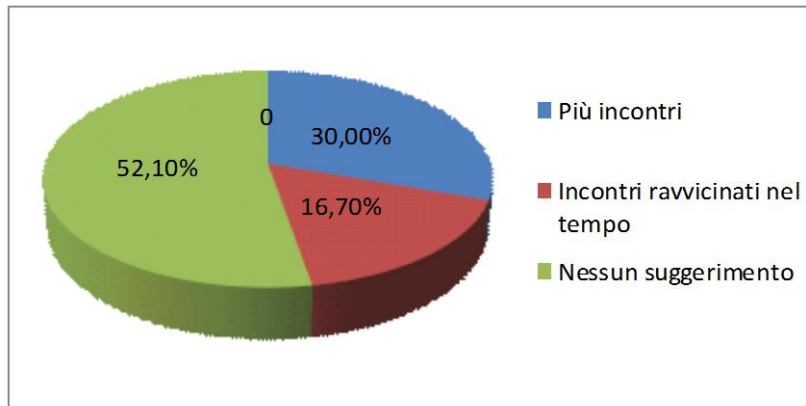
Grafico 15 - I punti di debolezza del percorso di formazione



Infine con il quesito : “Ha suggerimenti da darmi rispetto al percorso di formazione frequentato?” si è provato a comprendere quali aspetti avrebbero potuto valorizzare

maggiormente il percorso formativo. Gli aspetti segnalati sono: la pianificazione di un numero maggiore di incontri (30,8%); la pianificazione di incontri più vicini nel tempo (16,7%); nessun suggerimento (52,1 %).

Grafico 16 - Suggerimenti rispetto al percorso formativo



Pertanto, dall’analisi dei questionari di valutazione ex post del percorso formativo emerge che l’opportunità di documentare le varie attività educative offerte dal servizio, attraverso la realizzazione di vari prodotti, ha rappresentato un espediente indispensabile per favorire il confronto, o meglio una *comunicazione formativa* ⁵⁶ fra gli operatori educativi e si è, quindi, rivelato un modo per far loro acquisire più consapevolezza ed impadronirsi realmente delle attività che quotidianamente realizzano (Catarsi, in E. Catarsi, 1988).

Quindi, il percorso formativo proposto, consistente nell’esplicitazione, riflessione e documentazione delle pratiche ha reso visibile il lavoro fatto, ha lasciato delle tracce, ed ha costruito il filo rosso tra il servizio, la famiglia e i bambini: in una parola ha creato un

⁵⁶Si vuole sottolineare che “nella società attuale, la *comunicazione formativa* ha trovato spazio proprio attraverso l’incontro tra comunicazione (e teorie della comunicazione) e formazione (e pedagogia); incontro postulato dall’evolversi stesso della società (complessa, fluida, ecc.) e dal soggetto stesso (sempre più io che si fa sé e si fa tale prendendosi cura di sé, che è ancora pratica connessa a tecniche ed esercizi specifici). La comunicazione formativa è necessaria alla stessa società dei saperi, delle differenze, del lifelong learning poiché accompagna con precisione i bisogni di quella società: di farsi sempre più frastagliata, articolata su processi diversi, in cui si giocano soprattutto comunicazione e meta-comunicazione”. Cambi, F., *La Comunicazione formativa*, in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, & L. Toschi, (a cura di). cit., p. 54.

ambiente socialmente aperto e disposto al confronto⁵⁷. Inoltre, sempre dall'analisi delle risposte date dagli operatori alla scheda di verifica ex post del percorso formativo, in termini di ricaduta sulle pratiche, si constata che gli operatori hanno introdotto alcune innovazioni importanti, quali:

- revisione del diario di bordo dei bimbi, che documentando nel dettaglio (attraverso descrizioni, foto, etc.) i progressi dei bimbi, facilita e migliora la comunicazione con i genitori;
- la progettazione di spazi ed angoli di gioco all'aria aperta, in modo da utilizzare in maniera più strutturata le aree verdi della struttura, integrando il repertorio delle attività e valorizzando una caratteristica specifica del contesto; a tale scopo si riferisce la volontà di alcuni operatori di formarsi in merito alla progettazione ed organizzazione degli spazi "*plein air*".

Da questo punto di vista, i *questionnement* proposti del formatore (vedi allegato H, I) sono stati particolarmente proficui all'individuazione delle succitate innovazioni, in quanto hanno portato gli operatori ad interrogarsi in maniera approfondita sui bisogni dell'utenza, ovvero dei bimbi, delle famiglie e sul ruolo dell'educatore.

Rispetto al punto 1) gli educatori riflettendo sui bisogni dell'utenza (bimbi e famiglie) sottolineano la necessità di dedicarsi non solo ad una documentazione di 1 livello, utilizzata dagli educatori per confrontarsi sulle attività proposte ai bambini, ma anche ad una documentazione di 2 livello, rivolta ad interlocutori esterni, come le famiglie.

Rispetto al punto 2) dalla considerazione che vi è un rapporto intrinseco tra l'organizzazione degli spazi e l'apprendimento e che, quindi, i bambini per apprendere hanno bisogno di luoghi che ne favoriscono la curiosità e l'esplorazione, si è raggiunta la consapevolezza di utilizzare tutti gli spazi disponibili ed in particolare quelli esterni.

⁵⁷Catarsi, E., Asilo nido e programmazione "evolutiva", in E. Catarsi, (a cura di), *La programmazione nell'asilo nido*, Bergamo: Juvenilia, 1988.

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Mondatori.

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

Alberici, A. Di Rienzo, P. (2011). *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.

Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano: Guerini.

Aleandri, G. Gemma, C. (2012). *Come preparo la lezione*. Roma: Armando editore.

Alessandrini, G. Buccolo, M. (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: PensaMultimedia.

Alessandrini G., (2011). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.

Argyris, C. Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.

Alheit, P., Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini e Associati.

Alessandrini, G. *La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020*
Formazione & Insegnamento, X – 1 – 2012, pp. 45-60.

Anadòn, M. *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*. In *Recherches Qualitatives*, vol. 26 (1), 2006, pp. 5-31.

Ardoino, J. (2003). “La recherche action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne”, in Missote P. Mesnier P-M. (2003). *La recherche – action. Un autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris: L’Harmattan, p. 41-67.

Artoni, M. Tarozzi, M. (2010). *Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane*, in *Encyclopaideia*, (27), pp. 11-22.

Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C. (1993). *Les Bilans personnels et professionnels*. Paris: EAP.

Aubret, J., Blanchard, S. (2005). *Pratique du Bilan personnalisé*. Paris: Dunod. Baudouin, J. M. Leclerc, “ Temporalités et autobiographie”, *Temporalité*, 17/ 2013, version en ligne : <http://temporalité.revues.org/2499>.

Federico Batini (2000), *Della narrazione e la sua valenza formativa*, in: “La Fenice”, gennaio-febbraio, n. 1, anno I, Sito Internet <http://members.xoom.it/fenyce/narratio.htm>.

Baudouin J.M. (2004). Autobiographie e formation: regards sur le texte et l’action. In J.M. Baudouin& J. Friedrich (Eds), *Théories de l’action et éducation* (pp. 279-304) Bruxelles: Be Boech.

Baudouin, J. M., & Pita, J. C.(2006). *Economie cinétique et formes de mimésis: le cas des histoires de vie*. Faculté de Psychologie et de Sciences de l’éducation, Université de Genève.

Baudouin, J.M. (2009). *L’autobiographique à l’épreuve du texte : la formation comme exotopie*. In D. Bachelart, G. Pineau (Ed), *Le biographique, la réflexivité et le temporalités : articuler langues, culture et formation*. Paris : L’harmattan, p. 97-109;

Baudouin, J. M. (2010). *De l’épreuve autobiographique*. Berne: Peter Lang.

Baudouin, J.M. (2012). *Agentivité et réflexivité dans le travail biographique en formation des adults*. In J. Béziat (Ed). *Analyse de pratique et réflexivité en formation supérieure*.

- Baudouin, J.M., Frégné, C. (2013). *Les questions des épreuves et la recherche en formation d'adultes : quelques éléments prospectifs*.
- Baudouin, J.-M. & Pita, J.C. (2014). Vers un nouvel ethos de la formation des adultes. In M. Beauvais & A. Haudiquet (Eds.), *Ethique et ingénierie de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernoux P, (1985). *Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Ed. Seuil, coll Points Essai, 3 édition.
- Bernoux P.(2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les Organisations*. Paris, Editions du Seuil.
- Bernoux, P. (2015). *Un Travail à soi. Pour une théorie de l'appropriation au travail*, Toulouse, Éditions Privat.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. In G. Pineau & G. Jobert (Eds), *Histoires de vie I*. Paris: L'Harmattan, pp. 17-38.
- Bion, W., (1962b). *Learning from Experience*. London: William Heinemann.
- Bion, J. Y., (2001). « *Que peut apporter l'analyse du système d'acteurs au diagnostic de territoire ?* » in *L'analyse des systèmes d'acteurs. Diagnostics de territoires*, Centre d'Études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques, Lyon.
- Biondi, G. (2007) *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano Apogeo;
- Biondi, G. La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze.
http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file///Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf.

Boltanski, L. Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.

Bondioli, A. (2000). Sperimentare l'organizzazione. In M. Maviglia (a cura di) *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Borghi B. Q. (2010). *Stare bene al nido. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Azzano, San Paolo (Bg), Edizioni Junior.

Boutinet, J.P., *Événement et étonnement: pour quell' apprentissage?* In *Education Permanente*, n. 200/2014 – 3, pp.

Bronfenbrenner, U. (1976). *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it. Bologna: Il Mulino, 1986.

Brown, A. L. Campione, J.C. (1990). *Communities of Learning and Thinking or a Context by Any Other Name*, in "Human Development", 21, pp 108-126.

Brooks, P. (1984). *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*. Torino: Einaudi, 2004.

Brown, A. L., Campione, J. C. Guided discovery in a community of learners, in K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA, MIT Press, 1994, pp. 229-270.

Brown, A. L., Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble, R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 289-325.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz.

Bruscaglioni, M. (1997). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano:

Franco Angeli.

Bulgarelli, N. Ghedini, P. Restuccia Saitta, L. (1981). *Gli asili nido*. Roma: Edizioni delle Autonomie.

Bullough, Robert V. Jr. (1997). *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*, Volume 3 of the series Springer International Handbooks of Education pp. 79-134

Butera, F. (2005). *Metodi di analisi del lavoro e delle organizzazioni*. Università Milano Bicocca.

Callon, M. Latour, B. « Unscrewing the Big Leviathan: How Actors Macrostructure Reality and How Sociologists Help Them To Do So », dans Karin D. Knorr Cetina e Aaron V. Cicourel (dir.), *Advances in Social Theory and Methodology : Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1981,

Cambi, F., *La Comunicazione formativa*, in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, & L. Toschi, (a cura di). Milano: Apogeo, pp. 53-63.

Carr, W. Kemmis, S. (1993). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*, London: The Falmer Press.

Catarsi, E. Sharmahd, N. (2012) . *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior

Catarsi, E. Fortunati, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Chamberlayne, P. Bornat, J. Wengraf, (2000). T. *The turn to biographical methods in social science*. London: Routledge.

Chamberlayne, P. Spanò, A. (2000). *Modernisation as lived experience: contrasting case studies from the SOSTRIS Project*. London: Routledge.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre- jour psychanalytique*. Paris: Puf.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France. Collerette, P. (1996). In Dictionnaire des methods qualitative en Sciences humaines et sociales. Sous la direction de Alex Mucchielli, Paris: Armand Colin. pp. 277-303. Version française en ligne: [«Le Grand Léviathan s'apprivoise-t-il? »](#).

Carli, R. Panicia, M.R. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.

Cattell, R. B. (1951). New concepts for measuring leadership in terms of group syntality. *Human Relations*, 4, 161-184.

Cedefop, 2013, *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper.

Cedefop (2014a). *Increasing the value of age: guidance in employers' age management strategies*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; n. 44.

Cedefop (2014b). *Macroeconomic benefits of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; n. 40.

Cedefop (2014c). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; n.42.

Cedefop; Tissot, P. (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications Office.

Cedefop, 2015, *CVET in Europe. The way ahead*. Luxembourg: Publications

Cedefop, 2015, *European skills and jobs survey* Office of the European Union.
Luxembourg: Publications, Office of the European Union.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Ciborra, C. Lanzara, G. F. (199). *I labirinti dell'innovazione: tecnologia, organizzazione ed apprendimento*. Milano: Etas Libri.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre- jour psychanalytique*. Paris: Puf.

Commissione Europea (2010). *Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3 Marzo 2010

Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). *The multiple 'I's' of teacher identity*. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e pensiero.

Costantini, M. Fedeli, M. Spazzoli, F. (2014). *Gestire l'impresa sociale non management del non profit*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.

Covri, C. (2001). La documentazione dei processi. In I. Benzoni, *Documentare? Sì, Grazie*. Bergamo: Junior ;

Cresas (2000). *On n'enseigne pas toute seul. A la crèche, à l'école, au college, au lycée*. Paris: INRP.

Cunti, A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.

Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: Franco Angeli Editore.

Cunti, A (2015). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco Angeli Editore.

Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*, Brescia: La scuola.

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Deakin Crick R., Stringher, C., & Ren, K.(Eds) (2014), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, New York: Routledge.

Debris, S. Wittorski, R., La professionalisation par la formalisation de savoirs. In *Education Permanente*, n. 188/2011-3, p. 53.

De Carlo, M. E., (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.

Della Casa, M. (1985). *Educazione musicale e curricolo*. Bologna:Zanichelli.

Delory- Momberger, C. (200/2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et education. Figure de l'individu – projet*. Paris: Anthropos.

- Delory-Momberger, C. (2004). *Le histoire de vie: de l'invention de soi au projet de Formation*, Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique: essai de soi dans la Modernité avancée*, Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. (en coll. avec Christophe Niewiadomski). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Delory-Momberger C. (2013) *La recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : PUSG.
- De Mennato, P. (2003). *Saperi della mente saperi delle discipline*. Napoli: Essestampa.
- De Mennato P., (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini Scientifica.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1993). *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1994). *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma: Nuova Italia.

Demetrio, D. Formenti L. (1995). Self - Biography in organisations: A narrative systemic approach, in P. Alheit et Al. (eds), *The biographical Approach in European Adult Education*. Vienna: Wiener Volksbildung, pp. 274-293.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.

Desroche, H. (1978b) "*Le livre blanc d'une utopia. Le projet d'une U.C.I.: Université Coopérative Internationale*" in Revue trimestrielle du Centre de Recherche et d'échanges Universitaire techniques Freinet, n° 6, 1 Trimestre 1978, Cannes: CEL.

Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Dewey J. (1925). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia, 1990.

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.

Di Francesco, G. (2004). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Milano: Franco Angeli.

Di Francesco, G. (2004). *Ricostruire l'esperienza*. Milano: Franco Angeli.

Di Nubila, R. (2000). *Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse umane" nei processi di lavoro nell'era post taylor fordista*. "Studium educationis, *Pedagogia del lavoro*, Padova: Cedam, 1.

Dolbec, A. Prud'Homme (2009). *La recherche-action*. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (pp. 531-569). Presse de l'Université du Québec.

Dominicé P., *La conoscenza dell'adulto come oggetto di ricerca autobiografica*. *Adulità*, 4/1996, Milano: Guerini e Associati, pp. 27- 34

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Dominicé, P. (2004). Configuration et reconfiguration de la vie adulte. *Revue Carriérologie*, pp. 123-130.

Dominicé, P. (2003). *Histoire de vie et production de savoir*. In H. Lenoir & E.-M. Lipiansky, (Éds.), *Recherche & Innovations en Formation*. Paris: L'Harmattan.

Dovigo, F. (2005). *La qualità plurale*. Milano: Franco Angeli.

Dominicé P. La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation, in R. Hofstetter, B. Schneuwly (Eds). *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 277-291.

Donnay, J. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presse Universitaire de Namur

Dufays, J. L., Thyron, L. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Press Universitaires de Louvain.

Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani

Einstein, A. (1979). *Autobiografia*, Torino: Bollati Boringhieri.

Eisenhardt, R. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*. Academy of Management Review, Vol.14, pp. 532-550.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, Volume 23, (1), pp.1-19.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). *Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops*. Curriculum Inquiry, 32, 403–428.

Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizioni e innovazioni*. Milano: Franco Angeli.

Elliot E. Giordan A. Scurati C. (1993). *La ricerca – azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati – Boringhieri.

Englander M., *L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane*, in “Enciclopedia”, 27, pp. 33-56.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri, L. Striano, M. Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.

Fabbri, L. Rossi, B. (2010). *Pratiche lavorative*. Milano: Guerini studio.

Falcinelli, F. Crispoldi, S. (2003), *La professionalità dell'educatore dei servizi per la prima infanzia. Regione dell'Umbria*, Assessorato all'istruzione e alla cultura.

Ferrario, M., *Modelli di formazione nel rapporto formatore –utente*, in Aif (a cura di), *Professione formazione*. Milano: Franco Angeli, 1998.

Foni, A., “La programmazione”, in A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano: Franco Angeli, 1997, p. 171.

Formenti, L. *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia*

Educativa. Adulità, 4/1996, Milano: Guerini e Associati, pp 84-100.

Formenti, L., Il ruolo della narrazione. Dire la vita, in *Proposta Educativa*, maggio agosto, n. 2, 1998, pp. 27-31.

Formenti, L. Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni, in L. Formenti, (a cura di), *Dare voce al cambiamento*, Milano: Unicopli, 2006.

Fortunati, A. (a cura di) (2014). *L'approccio Toscano all'educazione della prima infanzia. Politica, Pedagogia, Esperienza*. Parma: Edizioni Juinior

Frauenfelder, E. (1976). *Lavori di gruppo in un'esperienza didattica non direttiva*. Napoli : Il Tripode.

Frauenfelder, E. Santoianni, F. Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Bari : GLF Editori Laterza.

Freda, M.F. (2002). *Formazione degli insegnanti e narrazione. Un'ipotesi metodologica*. In Psicologia dell'educazione e della formazione, vol. 5, n.º1, pp. 71-88.

Freda, M. F. (2004). *Metodi narrativi e formazione professionale: Connettere e contestualizzare*. In Ligorio B. (a cura di) *Psicologie e Cultura: contesti, identità, interventi*. Palermo: Edizioni Carlo Amore.

Freda, M.F. Perna, A. (2010). *Il bilancio di competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto* in Psicologia Scolastica, Volume V, n.º 2, pp. 175-196.

Friedrich, J. & Pita Castro, J.C. (Eds) (2014). *La recherche en formation des adultes, un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon: Raison et Passions.

Fumagalli, G. [et Al]. *Servizi educativi per la prima infanzia: guida alla progettazione*. Regione Toscana, Pisa: Plus-Università di Pisa, 2003

Gallino, L. (2014), *Dizionario di sociologia*, XV, Torino, Utet.

Gallucci, M. Leone, L. Perugini, M. (1996). *Navigare in SPSS per Windows*. Roma: Ed. Kappa.

Gallagher, S. Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina.

Giorgi, A. Giorgi, B. M. (2003). *The Descriptive Phenomenological Psychological Method*, in P.M. Camic, J. E. Rhodes, L. Yardley (eds), *Qualitative Research in Psychology*, American Psychological Association, Washington, Dc, pp. 243-273.

Gourdon-Monfrais, D. (2011). *Se former. Entre injonction et désir*, in *Education Permanente*, 187(3), pp. 73-80.

Goyette, G. Lessard –Hérbert, M. (1987). *La recherche –action. Ses fonction, ses fondement et son instrumentation*. Quebec: Press de l'Université du Québec.

Grimaldi, A. (2003). *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*. Collana Isfol, Milano: FrancoAngeli.

Habermas J. *La condizione intersoggettiva*, Bari-Roma: Laterza, 2007.

Halleux, M. Loicq, F. (2008). *Le “Je” professionnel entre identité individuelle et identité collective*, in V. de Gaulejack, M. LeGrand, *Intervenir par le récit de vie*,cit., 89-113.

Holland J.L. (1973). *Making vocational choises: a theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Huberman, A.M. Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitative*. Bruxelles: Editions du renouveau pédagogique.

Hugon, M. A. Seibel, C. *Recherche –Action, Formation: Quelle Articulation ?* In *Etudes et Recherches*, 1986, pp. 9-20.

Hugon, M. A. Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherche action: Le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Husserl, E. (1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2002.

Husserl, E. (1936). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore, 1968.

Kaneklin, C. Scaratti, G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Cortina.

Kaniza, S. (1993). *Che ne pensi?* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.

Kemmis, S. (2001). *Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Foot Step of Jurgen Habermas*, in P. Reason, H. Bradbury (eds). *Handbook of Action Research*, London: Sage, pp. 91-102

Knowles, G. J. (1992). *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies*. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*(pp. 99–152). London: Routledge.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. S., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : experience as the source of learning and development*.

Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.

ISFOL, *Analisi dei fabbisogni nella programmazione Fse 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, I libri del fondo sociale europeo, Roma 2005.

ISFOL, XV Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2013/2014: Dicembre 2014, realizzato dall'Isfol per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali consultato al sito: <http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-sulla-formazione-continua> .

Iori, V. Spazio vissuto e autobiografie, in “*Il metodo autobiografico, Adulità*”, n. 4, ottobre 1996, pp. 35-45.

Jedlowsky, P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: il Saggiatore.

Josso, M. C., Schmutz- Brun C., *La co –construction de savoirs singulier -pluriel à partir du travail d'écriture et d'interpretation des récits de vie. Variations à deuxvoix*, Université de Genève, 2002, pp. 165-184.

Lainé, A. L. (2011). *Répondre de son expérience par le récit de soi*. In *Education Permanente*, 187 (3), 87, pp. 81-93

Lave, J. Wenger, E. (1991). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson, 2006.

Le Boterf, G. (1999) *L'ingénierie des competences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Boterf , G. (2002). *Ingenierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.

Léger, A, 1988. «Participer ou objectiver ? ». In : Seibel C., 1988. *Recherches impliquées recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Il Mulino: Bologna.

Lessard- Hébert, M. Coyette, G. Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montreal: Editions Agence d'Arc.

Levinas, E. (1961). *Totalité et infini*, « *essai sur l'extériorité* » La haye: Nijhoff.

Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Lichtner, M. (2008). *Metodi biografici nell'educazione e formazione degli adulti*. Rivista LLL, 3 (12).

Lhilier, D., *Lavoro*, In J. Barus-Michel- E. Enriquez, & A. Lévy, (eds), *Dizionario di psicosociologia*, tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005, p.197.

Livian, Y. F. (1998). “*Organisation, rhéories et pratiques*”. Paris: Dunod.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche – action*. Paris: L'Harmattan.

Luhmann, N. (1984). *Sistemi sociali. Lineamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino, Ed. It. 2001.

Lyotard, J.F. (1979). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli, 1981

Mantegazza, R. (a cura di). *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.

Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Mariani, A. (2015). *Mille dati per venti regioni, più di una ragione per cambiare. Rapporto sul Sistema educativo italiano: quadro nazionale e regionale su popolazione, alunni, spesa, risultati*. Pisa: Pacini Editore.

Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.

Mantovani S. Restuccia Saitta L. Bove C. (2000): *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.

McNiff, J. Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

Merrill, B. (2009). (ed.) *Learning to Change: The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Merrill, B. West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*, tr. it. *Metodi Biografici per le Scienze sociali*, op. cit., p 159.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement, *L'analyse des systems d'acteurs, Diagnostics de territoires*, Certu, Lyon, 2001.

Morin, E. (1973). *Il paradigma perduto*. Milano: Feltrinelli, 1994.

Morin, E. (1982). *Scienza con coscienza*. Milano: Franco Angeli, 1988.

Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci editore.

Mortari, L. Sità, C. (2010). Analysing Description of Lived Experience. A Phenomenological Approach, in M. Tarozzi, L. Mortari, *Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A historical introduction*. Northwestern University Press: Evanston, pp. 135-154;

Mortari, L. Saiani, L. (2013) *Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa*. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari, in *Il Pensiero Scientifico, Assist Inferm Ric*; 32: 175-177.

Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research: Design, Methodology, and Applications*. Newbury Park (Ca): Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.

Nanetti, N.(1999). *La leadership efficace*. Urbino: Quattroventi.

Nanni, A. (1996). *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in R.

Nias, J. (1989). *Teaching and the self*. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151–171). London: Falmer Press.

Nobile, E. (2015). *Teoria, Base empirica, scoperta*. Libreria universitaria Edizioni.

Nonaka, H. Takeuchi. *The Knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press

Norman, K. Denzin, Lincoln, Yvonna. S. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge New York: Cambridge University Press.

Osborne, J. W. (1990). Some Basic Existential –Phenomenological Research Methodology for Counsellors, in *Canadian Journal of Counselling*, 24, (2), pp. 79-91.

Orefice, P. (1997). *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: Franco Angeli.

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, 2 voll. Napoli: Liguori.

Orefice P., (2006). *Pedagogia. Introduzione ad una scienza del processo formativo*, Roma: Editori Riuniti.

Orefice, P. *La formazione complessa nella società della Conoscenza: il contesto europeo degli studi universitari*, in «Pedagogia oggi», quadrimestrale Siped, n.1-2, 2007.

Orefice, P. (2009). *Pedagogia scientifica*, Roma: Editori Riuniti University Press.

Patrizi, P. Di Tullio D'Elisis, M. S. Del Vecchio, B. (2003). *Strategie della formazione*. Roma: Carocci

Patrizi P. (2005). *Professionalità competenti*. Roma:Carocci editore.

Patto per il lavoro, Presidenza del consiglio dei ministri, 24 settembre 1996, Roma.

Pellerey, M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, Ricerca ISFOL-CLISE.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*.

Paris: L'Harmattan. Pelt, V. Poncelet, D. (2011). *Une recherche –action: connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation*, In *Varia*, Revue des Sciences de l'éducation, 33 (3), 2011, p. 495-510.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.

Peters, (1990). The Action –Reason –Thematic Technique : Spying on the self, in J. Mezirow (ed), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey–Bass.

Pineau, G. Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et Autobiographie*, Montréal / Paris: Éditions SaintMartin / Éditions Edilig.

Pineau, G. Jobert G. (1989). *Histoires de vie*, 2. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (1998). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Montréal, Edilig, San Martin.

Pineau, G. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.

Pineau G. (2002). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.

Pineau, G. LeGrand, J.L. (1993-2002). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.

Pineau, G. (2005). *La vie à orienter, quelle histoire?* In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1 | 2005, 5-18.

Pisacane, A., Continisio, I. (2007). *Come fare formazione continua in medicina*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.

Pita Castro, J.C. (2014). Identité et récit de vie : dépliage et analyse du développement. In J. Friedrich & J.C. Pita Castro (Eds). *La recherche en formation des adultes, un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon: Raison et Passions.

Polany, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London : Routledge and Kegan Paul.

Polany M. (1966). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando, 1979.

Pourtois, J.P. Desmet, H. (1990). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.

Probst, J.B. Gilbert, Mercier J.Y., Bruggimann O. Rakotobarison A. (1992). *Organisation et management*, tome 2, *Gerer le cahangement organisationnel*. Paris: Edition d'Organisation.

Quaglino, G.P. (1998). *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.

Quaglino, G.P. (1999). *Scritti di formazione (1978- 1998)*. Milano: FrancoAngeli.

Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione*. Milano: Raffaello Cortina, 2001

Quaglino, G. (2010). *“Il profilo di una nuova formazione”*, in *Psicologia scolastica*, Volume 5, pp. 159-174.

Reguzzoni, M. *La formazione degli insegnanti UE*, pubblicato sul sito <http://www.educationduepuntozero.it/> il 06/03/2009.

Rossi, E. (2002). *Un nido per volare*. Roma:Magi.

Rozzi, R.A. (1997). *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?* Bologna: Il Mulino.

Reson, P. Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage.

Rhéaume, J. (1982). « *La recherche-action: un nouveau mode de savoir* », Sociologie et sociétés, vol. 14, n° 1, 1982 : 43-52.

Santojanni, F. Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari:Laterza.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (2001), *Nouvelle dynamiques de recherche en action* (pp. 15-49). Quebec: Press de l'Université Laval.

Sarracino, V. Lupoli, (a cura di) (2003). *Le parole chiave della formazione*. Napoli: Tecnodid.

Sarracino, V. Strollo, M.R. (1997). *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.

Schön, D. A. (1987). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Edizione a cura di M. Striano, Milano: FrancoAngeli, 2006.

Schön, D. A. (1983). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli, 2006.

Schön D. (1987). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1993.

Semeraro, Raffaella (a cura di). *La formazione continua. Prospettive per una nuova professionalità docente*. Lecce: PensaMultimedia. Atti della IV Biennale Internazionale sulla didattica universitaria. Padova, 23/24/25/ ottobre 2002.

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.

Slotte, V. Lonka, K. (2001). Note taking and essay writing. In G. Rijlaarsdam, (eds) e P. Tynjala, L. Mason, Lonka, K., (Volume eds) *Studies in writing, Volume 7, Writing as a learning tool: integrating theory and practice*, pp. 131-143.

Smith, J. A., Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis, in J.A. Smith (ed), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*.

Stake, R.E. (1994). Case Study. In N.K. Denzin & Lincoln Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication, Cap. 14.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Striano, M. *Razionalità riflessiva e professionalità formative nella società della Conoscenza*. In *La formazione continua, Prospettive per una nuova professionalità docente* (a cura di) R. Semeraro, Lecce, PensaMultimedia, 2004.

Striano M. (a cura di). *Progettazione, tutorship, knowledge management*, Lecce:PensaMultimedia. 2005.

Striano, M., *Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti*

di pratica, in *Pedagogika*, anno X , numero 5, Settembre – Ottobre 2006, pp. 24-27.

Striano, M., “Scrivere per riflettere”, in E. Biffi, (a cura di), *Scrivere Altrimenti*, Rho(Mi): Edizioni Stripes, 2010, p. 145-154.

Striano, M. Capo, M. (2015). La narrazione tra ricerca e pratica formativa: alcune riflessioni sul campo, in *Narrazioni, Riflessioni Sistemiche*, n. 12, Giugno 2015, pp. 135-146.

Strollo, M. R. (1997). Il gruppo come contesto di apprendimento e socializzazione, in V. Sarracino, (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento educativo*. Lecce: PensaMultimedia.

Strollo, M.R., (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*. Napoli: Liguori.

Strollo, M.R.(2011). *Musica e parole. Un progetto pilota*, in Quaderni di didattica della scrittura, 15/ 16, pp. 99-114.

Tardiff, M. Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In Marcel J. F. (Org), *Les pratiques enseignantes hors de la class*. Paris: L'harmattan, pp. 251-266.

Thévenot, L, (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Découverte.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt, *The role of self in teacher development* (pp. 121 } 141). New York: State University of New York Press.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Trabucchi R. (2004). *Complessità e gestione strategica delle risorse umane*. Milano: Franco Angeli.

Vanini De Carlo, K. (2014). *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Université de Genève, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.

Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo*. Milano: Vita&Pensiero.

Vandamme, M. *Le rapport formation – emploi dans l'histoire de vie d'adultes*, Education Permanente 2002/1, pp. 20-22.

Vandamme, M. *Effets dynamisants de la formation continue universitaire*, Panorama 4/2003, pp. 45-47.

Van Manem, M. (1990). *Researching Lived Experience*, Albany, State University of New York Press.

Van Manen, M. (1995), *On the epistemology of reflective practice*, in “Teachers and teaching: theory and practice”, I (I), pp. 33-50.

Van der Manem, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modales pour l'enseignement*, 2 ed. Bruxelles: De Boeck.

Vanhulle, S. (2002b). *Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche*, in J. C. Chabanne et D. Bucheton. *L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France, pp227-246.

Vanhulle, S. Deum, M. Mattar, C. Schillings, A. (2004). Des Pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique in *Caractères* 15, 2/14, pp. 19-29.

Vahnulle, S. Deum, M., *L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle*. Langage & Pratiques, 2006, 37, pp. 6-19.

Vanhulle, S. (2009). Des saviors enjeu aux saviors en « je »: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Bern: Peter Lang.

Vanhulle, S. (2012). *Ecrire ses savoirs professionnels: entre imagination scientifique, valeurs et usages de soi*. Conférence de cloture du Colloque International, Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'Université, IUFM, Alsace, Colmar.

Vanhulle, S. (2013). *Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir*. Ikastaria;

Vanhulle, S. Dobrowolska, D. Mettre en texte une problématique professionnelle: de l'exercice du "genre réflexif" à la subjectivation de l'agir. Formation et pratiques d'enseignement en question, 19, 2015, pp 115-125.

Xodo, C. (2004). *La formazione continua*. Lecce: PensaMultimedia

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. London:Sage Publications.

Zahavi, D. (2001). *Beyond Empathy. Phenomenological Approaches to Intersubjectivity*, in Journal of Consciousness Studies, 8, 5-7, pp. 151-167.

Zamanou, S. Galser, S.R. (1989). *Communication Intervention in an Organization : Measuring the Results through a Triangulation Approach*. Paper presented at the annual convention of International Communication Association, San Francisco.

Zaggia, C. (2010). *L'Università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.

Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda, Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.

Whiterell & Noddings (1991) (Eds). *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press (pp. 83-95).

Wittorski R. *Professionaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés*. *Formation emploi*, 101, Janvier-mars 2008, pp. 105-117.

Wittorski, R. *La professionnalisation*. In *Savoirs*, 2008, 17, pp.11 -38.

Sitografia

Biondi, G. La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze.
http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file///Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf.

Commissione Europea: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0016>

ISFOL, XV Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2013/2014: Dicembre 2014, realizzato dall'Isfol per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, consultato al sito: <http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-sulla-formazione-continua> il 03/09/2015: 21,50.

ISFOL, XIII Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2011-2012: Dicembre 2012, realizzato dall'Isfol per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, consultato al sito: <http://www.isfol.it/primo-piano/xiii-rapporto-sulla-formazione-continua> il 03 settembre 2015: 20,10.

Raccomandazione 2008/c 111/01/ce del Parlamento Europeo e del consiglio del 23 aprile 2008, consultabile al sito: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) <http://www.who.int/en/>.

Annessi:

Allegato A) B) Traccia intervista operatori/ committenza

Allegato C) Questionario BdC

Allegato D) “La mia storia formativa”

“Questionnements”: Allegati E) F) G) H) I) L) N) O) P

Allegato M) Manifesto pedagogico dei nidi d’infanzia

Allegato Q) Questionario ex Post Valutazione del percorso di formazione

Allegato A

Traccia d'intervista per la committenza

- 1) Quali sono a suo avviso i principali punti di forza e di debolezza che contraddistinguono il contesto locale in cui operano i nidi d'infanzia?
- 2) Il personale dei nidi ha fruito di interventi di formazione professionale (aggiornamento, riqualificazione, riconversione) negli ultimi 3 anni? Di che tipo di formazione si è trattato?
- 3) Per quanto riguarda le conoscenze generali delle professionalità operanti nei nidi, Lei avverte la mancanza di ...
- 4) All'interno dei nidi Prisma le varie figure professionali di quale aggiornamento delle competenze/saperi avrebbero bisogno?
- 5) Relativamente alle figure professionali operanti nei nidi, quali dovrebbero essere secondo Lei i contenuti di questo tipo di aggiornamento- formazione professionale?
- 6) Quale metodologia dovrebbe privilegiare un eventuale percorso di formazione?

Allegato B

Traccia d'intervista per le professionalità educative operanti nei nidi d'infanzia

INTERVISTA - Versione Zero (integrale)

Nome:

Ruolo:

Titolo:

Sesso:

Anni:

Setting dell'intervista:

Legenda:

R: Ricercatore

I: Intervistato

Note:

- 1) I tre puntini sospensivi descrivono brevi pause;
- 2) in corsivo sono selezionati i termini pronunciati con particolare enfasi;
- 3) in parentesi sono indicate alcune annotazioni del ricercatore.

R: Ora le farò alcune domande, si tratta di un'intervista focalizzata e quindi le domande sono inerenti alcuni nodi tematici, quali, il suo percorso di formazione, le esperienze formative e professionali per lei più significative, le ricadute della formazione sulla pratica. Se ci sono domande che in qualche modo le fanno venire in mente altri aspetti oltre quelli presi in considerazione, aspetti la invito a esprimere tranquillamente tutto ciò che ritiene di voler dire.

R: Come è maturata la sua scelta professionale e che tipo di percorso ha svolto per realizzarla?

R: Mi parli delle sue esperienze di formazione professionale passate ed attuali?

R: Quale impatto si è verificato a livello di pratiche professionali a partire dalle esperienze di formazione e/o aggiornamento offerte dal suo attuale contesto di lavoro?

R: Quali significati hanno accompagnato ed accompagnano il farsi della sua esperienza formativa – professionale?

R: Quali esperienze formative l'hanno messa alla prova sul piano cognitivo, emotivo, e relazionale? E perché?

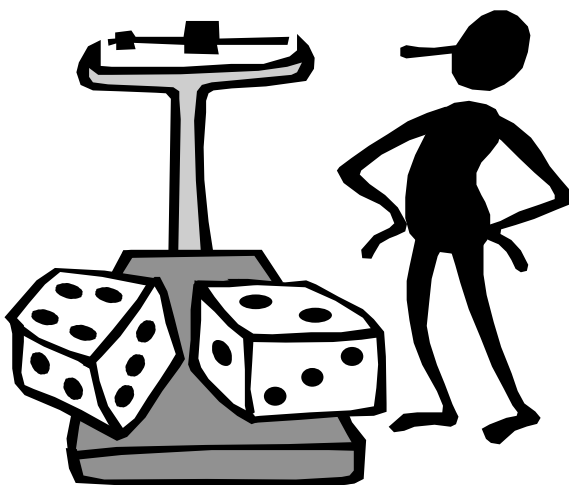
R: Quali desideri/ bisogni di formazione ha?

R: Quali parole associa alla parola formazione? E perché?

Allegato C

Bilancio di Competenze (BdC)

Guida all'auto-valutazione
delle competenze trasversali



Care tutte,

la Guida che vi proponiamo è articolata in diverse Sezioni:

1° Sapersi auto-valutare: una competenza da costruire

2° Le mie competenze trasversali: un valore da calcolare

oooooooooooooooooooo

Prima di procedere, ti chiediamo di visionare e firmare l'autorizzazione, qui di seguito riportata, relativa al trattamento delle informazioni:

S'informa che in relazione al D. Lgs 196/2003, recante disposizioni per la tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali, tutti i dati saranno utilizzati in forma anonima al solo fine di archiviazione, analisi, studio e pubblicazione a fini scientifici.

☐ Autorizzo al trattamento dati

Firma _____

1° Sezione di lavoro

Sapersi auto-valutare: una competenza da costruire

In questa prima sezione di lavoro ti chiediamo di pensare alle **competenze che secondo te un educatore o un coordinatore dovrebbe possedere per ricoprire con successo il suo ruolo professionale.**

Cerca di individuare un elenco di parole chiave.

2° Sezione di lavoro

Le mie competenze trasversali: un valore da calcolare

In questa seconda sezione della guida, ti proponiamo una lista di affermazioni che ti orienteranno nell'effettuare l'auto-analisi delle tue competenze trasversali.

Quello che stai per affrontare è un **percorso guidato di auto-valutazione** al termine del quale avrai la possibilità di visualizzare la tua personale "mappa" che ti consentirà di individuare i tuoi "punti forti" e le tue criticità.

Non si tratta, quindi, di rispondere ad un questionario. Non ci sono risposte giuste o sbagliate!

Leggi attentamente le affermazioni proposte e indica, per ciascuna di esse, **in che misura ti descrivono**.

Sono indicate 5 possibilità, così presentate:

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

Per evitare un'interpretazione soggettiva delle voci di risposta fai riferimento alle percentuali indicate rispettivamente.

Non effettuare la tua scelta in ragione di ciò che senti di dover fare o desiderare per te.

Riporta ciascuna affermazione ad un'esperienza che vivi o hai vissuto personalmente e rispondi sulla base di ciò che abitualmente pensi o fai davvero.

Solo alle affermazioni di cui non hai esperienza risponderai secondo ciò che probabilmente faresti in quelle circostanze.

Ti preghiamo di rispondere a tutte le domande e di usare la massima accuratezza e precisione, altrimenti i tuoi risultati risulteranno incompleti!

Il questionario richiede un tempo massimo di compilazione di 20 minuti.

Buon lavoro!

Data compilazione _____

In che misura mi riconosco nelle seguenti affermazioni?

Se cambi idea, correggi in maniera chiara e comprensibile.

1) *Credo che la mia scelta professionale sia in linea con le mie aspirazioni e/o progetti futuri.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

2) *Le strategie ed il metodo di lavoro che possiedo sono in grado di sostenermi nel mio agire professionale.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

3) *Sono in grado di organizzare il mio lavoro individuando opportunità formative anche in funzione dei tempi a mia disposizione.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

4) *Sono in grado di elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle mie attività di lavoro utilizzando le conoscenze che ho appreso.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

5) *Quando penso ad un progetto che vorrei realizzare, stabilisco gli obiettivi più importanti e realistici, valutando i vincoli e le possibilità esistenti.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

6) *Stabilito il mio progetto e definite le strategie di azione, rifletto sui risultati che via via raggiungo.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

7) *Sono una persona collaborativa in grado di apprendere dalle esperienze e dai contributi degli altri.*

Per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

8) *Quando lavoro in gruppo, interagisco con gli altri valorizzando le mie e le altrui risorse in ragione della realizzazione di un obiettivo comune.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

9) *In gruppo gestisco eventuali conflitti comprendendo e rispettando i diversi punti di vista.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

10) *Mi reputo una persona autonoma e responsabile.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

11) *Sono inserito in modo attivo e consapevole nella vita sociale e sono in grado di far valere al suo interno i miei diritti ed i miei bisogni, riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

12) *Mi assumo la piena responsabilità delle scelte fatte.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

13) *Riesco a comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi differenti (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.).*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

14) *Quando comunico con gli altri, mi chiedo se sono stato efficace nel farmi comprendere.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

15) *Quando comunico con qualcuno, faccio domande al mio interlocutore per sapere se ha capito quello che sto dicendo.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

16) *Sono in grado di affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando le varie ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate per gestirle.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

17) *Di fronte ad una situazione problematica riesco a raccogliere e a valutare tutti i dati, proponendo soluzioni efficaci.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

18) *Riesco ad avere idee originali per trovare soluzioni alternative che mi consentono di uscire da situazioni difficili o da schemi comportamentali che mi bloccano.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

19) *Sono in grado di individuare e rappresentare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

20) *Riesco ad individuare analogie e differenze e a cogliere coerenze ed incoerenze, cause ed effetti.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

21) *Valuto sempre l'attendibilità di un'informazione che ho ricevuto.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

21) *Valuto sempre l'utilità delle fonti d'informazioni che ricevo nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

22) *Nel ricevere le informazioni sono in grado di distinguere fatti e opinioni.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

23) *Analizzo in modo oggettivo le informazioni che già possiedo attraverso l'utilizzo di un pensiero critico.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

24) *Distinguo i dati di realtà dalle mie impressioni soggettive e dai pregiudizi, riconoscendo i fattori che influenzano il mio pensiero e il mio comportamento da quello degli altri.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

25) *Valuto ed interpreto i dati e le esperienze al fine di giungere a conclusioni chiare e precise.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

26) *Sono consapevole dei miei punti di forza.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

27) *Sono consapevole dei miei punti di debolezza.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

28) *Di fronte ad un compito impegnativo ho fiducia nelle mie possibilità di farcela.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

29) *Sono in grado di riconoscere e di dare un nome alle mie emozioni.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

30) *Sono consapevole di quanto le mie emozioni possano influenzare il mio comportamento e la mia capacità di rispondere alle diverse situazioni in maniera appropriata.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

31) *Sono capace di motivare me stesso nelle diverse situazioni (di studio, di lavoro, personali, ecc.).*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

32) *So riconoscere quando mi trovo in una condizione di stress.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

33) *Sono in grado di riconoscere le diverse fonti di stress nella mia vita quotidiana e nel mio lavoro*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

34) *Gestisco il mio stato di stress trovando delle strategie che mi consentano di cambiare la situazione intervenendo sull'ambiente oppure su me stesso (per esempio modificando i miei pensieri, le mie emozioni, le mie azioni e le mie reazioni abituali).*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

35) *Sono capace di ascoltare l'altro guardando le cose dal suo punto di vista.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

36) *Riesco ad intuire facilmente gli umori, i sentimenti e gli stati d'animo degli altri.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

37) *Quando mi immedesimo nelle situazioni e nelle necessità degli altri, "mettendomi nei loro panni", sono in grado comunque di distinguere i miei sentimenti.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

38) *Sono capace di sviluppare e mantenere relazioni efficaci.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

39) *Sono in grado di interrompere o di modificare relazioni che io reputo essere inadeguate.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

40) *Sono in grado di gestire i conflitti attraverso varie forme di negoziazione.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

41) *Sono capace di prendere decisioni in modo consapevole e costruttivo, considerando le varie opportunità e le conseguenze.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

42) *Di fronte alla necessità di prendere una decisione, non agisco d'impulso ma tendo sempre a valutare i vantaggi e gli svantaggi della situazione.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

43) *Di fronte ad una decisione conflittuale non cerco di rimandare la scelta ma affronto la situazione.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

44) *Sono capace di trovare soluzioni originali ai problemi, al di fuori di schemi collaudati, e di proporre nuove idee*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

45) *Ho uno stile di pensiero flessibile che mi permette di trasformare problemi in opportunità.*

per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

46) *Attraverso la mia immaginazione e la mia creatività riesco a combinare conoscenze ed esperienze molto distanti le une alle altre, generando un pensiero "inedito" e "utile".*

per niente	poco	abbastanza	molto	Moltissimo
0%-15%	15%-35%	35%-65%	65%-85%	85%-100%

Allegato D)



... E qui ri ... comincia la tua storia

Recuperare e condividere frammenti autobiografici

Caro/a operatore/operatrice

... ho progettato per te questo percorso, e mentre aspetto di incontrarti nuovamente il 22 aprile, ti indico di seguito del materiale che potresti portare con te nel prossimo incontro (e che al termine dell'incontro ti verrà restituito):

- una foto che ritieni possa rappresentarti;
- un' immagine/foto che provoca in te una certa meraviglia/curiosità;
- un'immagine o più immagini estranee alla tua storia, ma che in qualche modo hanno catturato il tuo interesse;
- una poesia o una pagina in prosa da te particolarmente apprezzata;
- un oggetto significativo.

Grazie!

Allegato E)

THE SKILL PATCHWORK

Un dispositivo per la promozione personale

COGNOME _____

NOME

ESPERIENZE FORMALI

Indica i percorsi svolti negli istituti di formazione e d'istruzione che hanno portato all'acquisizione di certificati, diplomi, qualifiche professionali, ecc.





ESPERIENZE NON FORMALI

Fai riferimento alle esperienze maturate al di fuori dei circuiti formali (ad esempio nei luoghi di lavoro, anche i più svariati, nelle organizzazioni sindacali, nelle associazioni ecc.) che di solito non portano a certificazioni ufficiali ma che lasciano un bagaglio di competenze implicite.



ESPERIENZE PROFESSIONALI

Indica tutti i lavori svolti, compresi quelli di breve durata o occasionali.



IL MIO RITRATTO

Sono soddisfatto di tutte queste esperienze? Sento che arricchiscono il mio background culturale?



Indica 5 Aggettivi per definirti e per presentarti agli altri:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

EVENTI PERSONALI

Indica gli episodi salienti che hanno segnato i momenti significativi della tua crescita personale e professionale e che ti hanno aiutato ad operare scelte e acquisire consapevolezza e responsabilità:

I MIEI INTERESSI

Indica gli interessi che, al momento, reputi essere i più importanti per te:

LE MIE ATTITUDINI

Quali sono le tue attitudini, ossia cosa reputi di saper fare, indipendentemente dai tuoi interessi?

Come vivi la tua identità in relazione al tuo attuale contesto di lavoro e/o di formazione? Prova a descriverla scegliendo almeno cinque aggettivi:

1.

2.

3.

4.

5.

Pensi che la tua scelta professionale/lavorativa rispecchi le tue attitudini (cioè quello che reputi di saper fare) indipendentemente dai tuoi interessi? Descrivi i tuoi pensieri in merito:

Quali aspettative future nutri verso il tuo progetto professionale

Allegato F)

Nel precedente incontro, a partire dalla condivisione del *My patchwork skills* è emerso l'aspetto della relazione educativa ... Vi siete chiesti cosa qualifica e rende una relazione pienamente educativa?

... Allora, proviamo a riflettere tutti sulla relazione educativa.

Secondo te cosa qualifica e rende una relazione pienamente educativa?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ti chiedo di portare un artefatto/supporto (foto – frammento testuale, etc. ...) che ha un significato per te in merito alla tematica specifica

A partire dalle riflessioni scritte avvieremo un confronto di gruppo per condividere e far emergere ulteriori significati e contenuti professionali

Allegato G

.... Attribuiamo significati alle esperienze professionali⁵⁸

“Il bisogno di capire le esperienze è forse la caratteristica più peculiare dell’essere umano: *dobbiamo* capirle, per metterci in condizione di agire efficacemente. (...)

Apprendere significa utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente. Trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: *il significato è una forma d’interpretazione*. (...)

Trovare un significato è fondamentale per l’essenza stessa dell’apprendimento. Il processo di apprendimento si può leggere come espressione concreta della nostra capacità di esplicitare, schematizzare (effettuare un’associazione all’interno di uno schema di riferimento), interiorizzare (accettare per nostra una determinata interpretazione), ricordare (richiamare una interpretazione precedente), validare (accertare la veridicità, la giustificazione, la correttezza o l’autenticità di ciò che viene asserito) e agire (decidere, riconsiderare, vedere sotto una prospettiva diversa o attuare) qualche aspetto del nostro rapporto con l’ambiente, con gli altri o con noi stessi. (...)

L’apprendimento si può definire come l’utilizzo di una interpretazione preesistente per costruire una interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esistenza, che guiderà l’azione futura. (...)

L’interpretazione è l’elaborazione critica dell’esperienza. (...)

Apprendere significa usare i processi mentali per effettuare o rivedere una interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono

⁵⁸ Introduzione alla lettura di Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003, cap. 1

dall'elaborazione mentale pregressa e/o dall'apprendimento tacito per dare significato a una nuova interazione.

Rispondere in forma scritta alle seguenti domande:

1. A partire dalla lettura del brano tratto dal testo di Mezirow, riflettere su una vostra esperienza (es. esperienze di formazione, incidenti critici, eventi particolarmente significativi nell'ambito delle pratiche professionali) e indicare quali possono essere i significati che si possono recuperare in vista di un cambiamento per le azioni future

.....
.....
.....
.....
.....

2. Descrivere quali implicazioni queste esperienze e la loro lettura critica possono avere per dei professionisti dell'educazione (coordinatori, educatori, operatori per l'infanzia, ecc.)

.....
.....
.....

Allegato H

Nell'incontro precedente è emersa l'importanza della pratica professionale e della riflessione sulla stessa per promuovere il pieno sviluppo professionale degli operatori educativi. Difatti, le esperienze professionali (ci) insegnano, spesso si impara proprio operando sul campo, ma è importante anche riflettere sulle esperienze che altrimenti rischiano di restare e riproporre meri repertori abitudinari. Avete espresso il desiderio/bisogno di interrogare maggiormente le pratiche, le esperienze quotidiane di lavoro. ... Allora, ricorda, recupera memorie professionali, nello specifico ti chiedo di recuperare alla memoria uno o più esperienze/prova attraverso le quali hai appreso professionalmente qualcosa di importante.

Quella volta ho appreso che

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Allegato I

Cara Coordinatrice/educatrice/operatrice per l'infanzia,
nell'incontro precedente è emersa la necessità di interrogarsi e riflettere maggiormente:

- sui bisogni dell'utenza, ovvero dei bimbi a voi affidati e delle famiglie;
- sul ruolo dell'Educatore/coordinatore/operatore per l'infanzia.

Pertanto, ti chiedo:

- ✚ A partire dalle conoscenze e dai saperi maturati attraverso gli studi, (percorso universitario, formazione Opi, corsi di aggiornamento, specializzazioni, ecc) dalle riflessioni personali e dalle esperienze effettuate sul campo prova a identificare e rappresentare il bambino di oggi?
- ✚ A partire dalle conoscenze e dai saperi maturati attraverso gli studi, dalle riflessioni personali e dalle esperienze effettuate sul campo prova a identificare il profilo professionale del coordinatore/educatore/operatore per l'infanzia di oggi?

Allegato L)



Il sacco rappresenta il tuo bagaglio di saperi, conoscenze, esperienze acquisite nel tempo. Immaginiamo due sacchi: l'uno è pieno di tutto quello che offri a Prisma, alle tue colleghe, ai bambini di cui ti occupi, ai genitori che ti affidano quanto di più caro hanno al mondo, ovvero chi sei, cosa fai?

.....

.....

.....

.....



.....

L'altro è vuoto. Immagina, rifletti, desidera ...

... E dimmi di cosa lo vorresti riempire? ... In pratica cosa vorresti diventare (in termini di saperi, conoscenze, progetti, etc) ?

.....

.....

.....

.....

.....










Allegato M

Schema per l'elaborazione del Manifesto Pedagogico dei nidi

In basso ho riportato lo schema-guida che abbiamo elaborato insieme nel precedente incontro. Tale schema ci può guidare per l'elaborazione del manifesto pedagogico dei nidi e contribuire a restituire nuovo slancio al fare quotidiano. In attesa del prossimo incontro vi chiedo, pertanto, di fermarvi per qualche istante a riflettere su questi aspetti, e di provare a ri- leggerli- ed a ri- centrarli rispetto al vostro operato quotidiano. Ogni coordinatore/ educatore contribuisce con il suo operato a creare e ad offrire (ogni giorno!) un servizio.

Per rendere lo svolgimento della proposta più semplice io ti consiglierei di provare a ripercorrere con la mente una tua giornata tipo presso i nidi, e a raccontarla per iscritto. La scrittura delle memorie professionali ci aiuta a metterci in contatto con le teorie professionali che sono sottese alle pratiche, anche se spesso non ne siamo consapevoli.

Proviamo, dunque, a pensare, a ricordare ... a riflettere ...

-  I nidi Prisma: tante identità, un unico servizio
-  Il territorio/i territori
-  Identità del servizio
-  Finalità del servizio
-  I bisogni del bambino
-  Obiettivi del servizio
-  L'Accoglienza dei bimbi e delle famiglie
-  L'Ambientamento
-  La relazione educativa

- ✚ La giornata educativa
- ✚ Lo spazio/tempo educativo
- ✚ Le attività educative
- ✚ Documentare, verificare, valutare le pratiche

Nidi gestiti da Prisma

BENZONI

LE COCCOLE

SPAZZOLINO

CARDUCCI

GOMITOLO

METAMARE

Il progetto pedagogico presente sui nidi...

Il percorso educativo è assicurato da azioni competenti e professionali, espressione di chiari orientamenti pedagogici:

- . **ATTIVITÀ ADEGUATE** che offrono ai bambini l'opportunità di esprimere le loro innate competenze;
- . **AZIONI DI CURA** attente e rispettose dei tempi e delle esigenze di ogni singolo bambino;
- . **OCCASIONI DI GIOCO LIBERO** con l'utilizzo di materiali che si prestano all'esplorazione e alla combinazione;
- . **PERCORSI DI ESPERIENZA ATTIVA** che danno ai bambini la possibilità di sperimentarsi e di soddisfare le proprie innumerevoli curiosità.

Il comune di Sorrento e il nido Benzoni

Sorrento è un comune italiano di 16.592 abitanti della città metropolitana di Napoli, in Campania.

Meta turistica per eccellenza, da sempre per le sue bellezze naturali ed artistiche e le sue tradizioni.



Il comune di Sorrento e il nido Benzoni

IL TERRITORIO ...

Sorrento si trova a 46,5 km di distanza da Napoli città, ed è situato sul versante nord-occidentale della penisola che ne prende il nome.

Il centro si distende armoniosamente sopra un alto terrazzo tufaceo, che domina a picco il mare da un'altezza di 47 metri, in mezzo ad una rigogliosa vegetazione.



Il comune di Sorrento e il nido Benzoni

Il nido Benzoni è situato in via Pantano, 20 può ospitare un massimo di 63 bambini, di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, con precedenza ai residenti nel Comune.

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle 15.45.

I servizi aggiuntivi

E' previsto:

.un servizio aggiuntivo garantito di pre e post accoglienza dalle 7.30 alle 8.00 e dalle 15.45 alle 18.30;

.l'apertura il sabato dalle 8.00 alle 14.00;

.un servizio di baby-trasporto che va incontro alle esigenze di 18 famiglie garantendo due percorsi sia al mattino che al pomeriggio.

Il comune di Massa Lubrense e il nido Le coccole



Sant'Agata, la maggiore frazione di Massa Lubrense, (comune in città metropolitana di Napoli), ospita il nido "Le coccole".



Situata nella penisola sorrentina, deve il suo nome alla posizione unica in cui si trova, fra i golfi di Napoli e di Salerno.

Il comune di Massa Lubrense e il nido Le coccole

Il nido Le coccole è situato in via Santa Maria la neve, 8.

Può ospitare un massimo di 50 bambini, di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, con precedenza ai residenti nel Comune.

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini:

- dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle 16.00
- il sabato dalle 8.00 alle 13.00



Il comune di Anacapri e il nido Spazzolino



Anacapri è un comune italiano di 6.684 abitanti.

Situato sull'isola di Capri, sorge sul fianco settentrionale del monte Solaro (che, con 586 m, è la massima vetta dell'isola).

Il comune di Anacapri e il nido Spazzolino

Il nido “Spazzolino” è situato in via G. Orlandi, 247.

Può ospitare un massimo di 24 bambini, di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, con precedenza ai residenti nel Comune.

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini:

- dal lunedì al venerdì dalle ore 8.30 alle 16.30
- il sabato dalle 8.30 alle 13.30



Il comune di Castellammare e il nido Carducci

Castellammare di Stabia è un comune italiano di 64 553 abitanti.

situato nella parte sud della città di Napoli, nel territorio compreso tra la fine della zona vesuviana e l'inizio della penisola sorrentina. La città sorge in una piana di natura alluvionale-vulcanica, in una conca d

Il nido “Le coccole” è situato in via Carducci, 2

Può ospitare un massimo di 52 bambini, di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, con precedenza ai residenti nel Comune.



Il comune di Castellammare e il nido Carducci

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini:

- dal lunedì al venerdì dalle ore 7.30 alle 18.30



Il comune di S.Agnello e il nido Gomitolo



Il nido Gomitolo è situato a San Vito, antico Rione di S.Agnello sviluppatosi alle pendici della collina dei Colli di Fontanelle.

Il borgo di San Vito prende il suo nome dall'omonimo santo che viene venerato nella piccola chiesa che sorge proprio accanto al nido. Quest'ultima, fondata nel XV secolo e restaurata circa 20 anni fa, diviene simbolo di una realtà piccola ed accogliente nella quale si inserisce il nido e le sue attività.

Il comune di S.Agnello e il nido Gomitolo

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini:
- dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle 16.00



I comuni di Meta e di Piano e il nido Montemare



Meta e Piano

META

è un comune italiano di 8.042 abitanti, sorge a circa 111 metri sul livello del mare e si estende su una superficie di circa 2,5 km², che comprendono sia zone costiere che zone



PIANO

è un comune italiano di 13.140 abitanti, Piano di Sorrento è dominata da 643 metri del Monte Vico Alvano, occupa la parte centrale della penisola sorrentina.



Il nido Montemare

Accoglie i bambini del Comune di Meta e del comune di Piano ed è situato in Meta, vico Ruggiero 7/9.

Può ospitare un massimo di 70 bambini, di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, con precedenza ai residenti nei due comuni su citati.

Il servizio asilo nido è aperto tutti i giorni feriali per 52 settimane l'anno per incontrare i bisogni delle famiglie e dei bambini:

- dal lunedì al venerdì dalle ore 7.30 alle 16.30



I nostri **bisogni formativi** sono in relazione agli obiettivi professionali/organizzativi: ci piace pensare ad una formazione che ci dia risposte che alimentano sempre nuove domande. La formazione ci fa pensare ad una crescita che porta avanti le due cose, cioè il fatto che non sei mai formata a sufficienza e l'esigenza di prendere piena consapevolezza di ciò che si è fatto, delle pratiche, dei cambiamenti...

Obiettivo Nidi

L'obiettivo dei nostri nidi è quello di sostenere ed accompagnare il bambino nel raggiungimento delle proprie **potenzialità**.

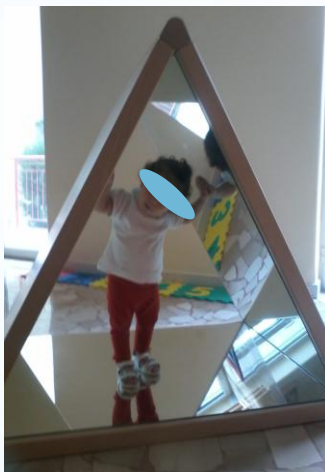


"AIUTIAMOLI A FARE DA SOLI"

L'umanità che si rivela in tutto il suo splendore intellettuale durante la dolce e tenera età dell'infanzia dovrebbe essere rispettata con una sorta di venerazione religiosa. E' come il sole che appare all'alba o un fiore appena sbocciato. L'educazione non può essere efficace se non aiuta il bambino ad aprire se stesso alla vita.

Maria Montessori

Obiettivo Nidi



Creare, attraverso gli **spazi**, i **materiali**, le **proposte educative** e le **relazioni** adeguate, un ambiente atto a stimolare l'autonomia del bambino ...

Obiettivo Nidi

un autonomia che si trasformerà in raggiungimento di **competenze** ...



Obiettivo Nidi

In una società di sovra stimolazione il nido rappresenta un oasi di tranquillità e concentrazione dove il bambino può soffermarsi, concentrarsi e soprattutto sperimentarsi ...



L'ambientamento al nido

L'ambientamento si riferisce alla **pratica di avvio della frequenza del bambino al nido.**



L'ambientamento al nido

Esso deve essere **graduale, flessibile ed avvenire secondo modalità individuali**

L'ambientamento del bambino è di norma preceduto da un **colloquio tra il coordinatore del servizio e i genitori** per un reciproco scambio di informazioni, al fine di avviare una relazione collaborativa centrata sul bambino

Si vivono esperienze di gruppo per familiarizzare e conoscersi.



L'ambientamento al nido

L'ambientamento inizia con la **familiarizzazione dello spazio**: il bambino esplora e sperimenta liberamente l'ambiente con i genitori e l'educatore di riferimento.



Va riservata molta attenzione tempi e ai bisogni del bambino.

L'educatrice, in base alla risposta del bambino all'ambientamento, deciderà modi e tempi di allontanamento del genitore.

L'ambientamento al nido ... e il genitore?

Il genitore non fa da spettatore ma è presente per tutto il periodo, mettendosi continuamente in gioco e...



... programma con l'educatrice di riferimento i tempi migliori per un allontanamento **graduale e sempre condiviso** con il bambino.

Relazione educativa

Caratteristica distintiva del “mestiere” dell'educatore professionale e di chi fa servizi alla persona.



Le intenzioni educative diventano lavoro e risultati educativi

L'atto educativo si fonda su varie prospettive...



- **GLOBALITA'** (considerare l'insieme della persona);
- **OPERATIVITA'** (tener conto del futuro);
- **INTEGRAZIONE INDIVIDUO/SOCIETA'** (stimolare l'autonomia personale);
- **PRINCIPIO DI REALTA'** (facilitare la comprensione dei limiti).

La relazione educativa risente:

- Dei **luoghi**: spazi aperti e spazi chiusi;
- Dell'**età dell'utenza**: bambini, adolescenti, adulti, anziani (uso del “tu” e del “lei”);
- Della **libera scelta o imposta**;
- Della **presenza o meno di altri operatori**.

Una buona relazione educativa necessita di:



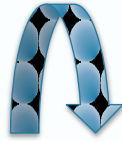
Al nido la relazione educativa ...

A- Nasce durante il colloquio preliminare e durante l'ambientamento attraverso:

- Informazioni chiare;
- Ascolto reciproco;
- Disponibilità verso la famiglia



La relazione educativa



Per un professionista in campo educativo è:



INTENZIONALITÀ FORMATIVA VERSO IL BAMBINO
che si realizza attraverso



PERCORSI E PROCEDURE MIRATI A OBIETTIVI EDUCATIVI.

*Relazione educativa, un intreccio di...
mani, mente, cuore!*



Documentare

Ciò che ha dato senso a questa volontà di crescita e di fare questo tipo di lavoro è sicuramente l'idea di un bambino che è persona, persona a 360 ° fin da piccolissimo, ovvero già da 5-6 mesi dove spesso si ritiene che il suo unico interesse è mangiare e dormire, ma dove $\frac{3}{4}$ delle volte ti rendi conto che non è solo quello e quindi c'è una forte risposta da parte del bambino a qualsiasi nostro modo di operare.

L'aspetto della documentazione è importante perché produce un ritorno riflessivo da parte degli operatori sulle attività educative ... riguardare le relazioni, le foto, di tre anni fa, ci fa sicuramente comprendere che molte cose sono cambiate.

Allegato P)

Questionario in uscita

Sezione a) Formazione e pratica professionale

- 1) Che cosa l'ha spinto negli ultimi anni ad intraprendere un percorso formativo di sviluppo professionale?
- 2) Quali caratteristiche, a suo parere, deve avere la formazione in servizio in ambito educativo per essere efficace?
- 4) Secondo lei, quali dimensioni ed aspetti nella pratica professionale possono essere funzionali al raggiungimento degli obiettivi educativi nel nido?
- 5) Secondo lei, quali fattori nel contesto professionale del nido possono contribuire alla revisione/innovazione delle pratiche educative?
- 6) In un contesto professionale, quali condizioni possono favorire il benessere organizzativo?
- 7) Che cosa, nell'esercizio del suo ruolo professionale, l'ha aiutata a comprendere aspetti più strettamente teorici acquisiti nell'ambito dei corsi professionali e/o nei corsi di studio universitari?
- 9) Come gestisce gli imprevisti nella pratica professionale quotidiana?

Sezione b) Valutazione del percorso di formazione

- 10) Il percorso formativo al quale ha preso parte ha risposto effettivamente alle sue aspettative ed interessi di crescita e sviluppo professionale? Perché?
- 11) Secondo lei, quali competenze e/o competenze il percorso di formazione ha contribuito a sviluppare?
- 12) Si tratta, a suo avviso, di competenze che possono trovare applicazione in funzione del suo ruolo e/o contesto professionale?
- 13) Ritiene che il suo modo di lavorare sia migliorato come risultato di ciò che ha appreso grazie alla partecipazione al percorso formativo? Se sì, in che misura? E quali

competenze professionali ritiene di avere maggiormente sviluppato? (per esempio, osservare, documentare le pratiche, ecc)

14) Sono sorte ulteriori domande di apprendimento dalla partecipazione al percorso di formazione? Se sì, quali?

15) Ritiene che il percorso di formazione sia stato utile soprattutto per ...?

16) Quali sono stati, a suo avviso, i punti di debolezza del percorso di formazione?

17) Ha suggerimenti rispetto al percorso di formazione frequentato?

Ringraziamenti

Oggi più che mai prendo piena consapevolezza del percorso fatto, dell'entusiasmo nel contattare il gruppo di ricerca ginevrino Mimesis et Formazione, della determinazione nell'imparare una lingua sconosciuta, della resistenza di fronte alle mille difficoltà. In questo viaggio di ricerca ho incontrato diverse storie e per questo ringrazio sentitamente Michele De Angelis, Presidente della cooperativa Prisma, le coordinatrici, gli educatori e gli operatori per l'infanzia, che in questi lunghi mesi hanno attivamente collaborato alla progettazione e implementazione delle varie fasi di ricerca-formazione. Un ringraziamento particolare va a Jean Michel Baudouin, che accogliendomi nel gruppo di ricerca Ginevrino, mi ha aperto tutto un mondo sulle metodologie narrative ed autobiografiche. Ancora ringrazio le mie tutor Maura e Rosy, che mi hanno accompagnato con stima e dedizione, pur rispettando profondamente il mio desiderio di autonomia. *Dulcis in fundo*, ringrazio il sorriso dei miei giorni (Rosario, Babbo Ciccio, Mamma Carmen, Antonella).

